مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها

إعداد

أحلام حسن عبدالله أبوالحاج

المشرف

الدكتور عدنان العابد

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة
في المناهج العامة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آيار/٢٠١٠

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اهداء

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (مدى معرفة معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٠\١٥\١٠

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور عدنان سليم العابد، مشرفاً أستاذ مشارك – مناهج وأساليب تدريس الرياضيات	.....
الدكتور أمين بدر الكخن، عضواً أستاذ – مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	.....
الدكتور أحمد مقبل الخوالدة، عضواً أستاذ مشارك – أساليب تدريس اللغة الانجليزية	.....
الدكتور فواز عبدالحق الزبون، عضواً أستاذ – لغويات \ التخطيط اللغوي (جامعة آل البيت)	.....

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إلى سبب وجودي في هذه الحياة

إلى من رعياني صغيراً

ومدا يد العون والمساعدة دائما، وفي أشد وأحلك اللحظات

إلى من أحب وأهوى وأعشق

إلى والدي العظيمين أدام الله في عمرهما

ليظلا ظلالا طيبة أستظل بها عند حاجتي للراحة

إلى ألق وجودي حبيب عمري

ورفيق مشواري ودربي

زوجي الغالي محمد

إلى زينة الحياة

النور الذي باتجاهه أسير

وأقدم دمي وعمري فداءا لها

ابنتي زين

وإلى جميع أخوتي وأخواتي

وأحبائي جميعا..

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل، وأبدأ بعظيم الشكر والامتنان إلى المشرف الرئيس الدكتور الفاضل عدنان العابد، الذي كان قريبا مني، يتابع البحث، ويوجه ويرشد بشكل دائم، أدامه الله وحفظه منارةً يستضاء بها، ومرجعًا أصيلاً يقصده الباحثون من كل فج عميق.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأساتذتي الكرام الأستاذ الدكتور أمين الكخن، والأستاذ الدكتور فواز عبد الحق، والدكتور أحمد الخوالدة أعضاء لجنة المناقشة؛ لتفضلهم بإبداء الملاحظات القيمة والتوجيهات السديدة التي تتعلق بهذه الرسالة، فجزاهم الله عني خير الجزاء وأتوجه بالشكر والتقدير إلى الدكتور يونس اليونس لما قدمه من مساعدة قيمة، وأخيرا كلمة شكر خاصة لكل من قدم يد المساعدة والعون وساهم في إخراج هذه الدراسة بالصورة التي هي عليها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	و
قائمة الاشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الفصل الاول: مشكلة الدراسة و أهميتها	١
المقدمة	١
مشكلة الدراسة	٥
أسئلة الدراسة	٧
أهمية الدراسة	٧
تعريفات مصطلحات الدراسة	٩
محددات الدراسة	١٠
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	١١
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	٨١
مجتمع الدراسة	٨١
عينة الدراسة	٨٣
أدوات الدراسة	٨٤
المعالجات الإحصائية	٩٢
الفصل الرابع: عرض النتائج	٩٣
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	١٢٥
مناقشة النتائج	١٢٥
التوصيات	١٣٣
المراجع العربية	١٣٤
المراجع الأجنبية	١٣٨
الملاحق	١٤٤
الملخص باللغة الانجليزية	١٨٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع مجتمع الدراسة حسب مديريات محافظة العاصمة عمان للصفوف الأساسية العليا.	٨٢
٢	توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب مديريات محافظة عمان.	٨٢
٣	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.	٨٣
٤	جدول المواصفات للاختبار.	٨٥
٥	توزيع بنود الاختبار على مجالات التقويم البديل.	٨٦
٦	توزيع فقرات المقياس على مجالات التقويم البديل.	٨٩
٧	معاملات ثبات المقياس بطريقة معامل ارتباط بيرسون وطريقة كرونباخ–ألفا.	٩١
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي لقياس معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديل مرتبة تنازليا.	٩٣
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال ماهية التقويم البديل مرتبة تنازلياً.	٩٥
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الركائز الأساسية للتقويم البديل مرتبة تنازلياً	٩٦
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال خصائص التقويم البديل مرتبة تنازلياً	٩٧
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال أساليب التقويم البديل مرتبة تنازلياً	٩٨
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال بناء التقويم البديل مرتبة تنازلياً	٩٩
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب التقويم البديلة التي يستخدموها على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً	١٠٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازلياً	١٠١
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية الملاحظة مرتبة تنازلياً	١٠٢
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل مرتبة تنازلياً	١٠٣
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية مراجعة الذات مرتبة تنازلياً	١٠٤
١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية تقويم الزملاء مرتبة تنازلياً	١٠٤
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية مرتبة تنازلياً	١٠٥
٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة مرتبة تنازلياً	١٠٦
٢٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام أدوات التقويم البديل مرتبة تنازلياً	١٠٧
٢٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير المؤهل العلمي	١٠٨
٢٤	نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير المؤهل العلمي	١٠٩
٢٥	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين درجات أفراد العينة على مجال ماهية التقويم البديل حسب متغير المؤهل العلمي.	١١٠
٢٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الخبرة.	١١١

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
٢٧	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات لاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير الخبرة.	١١٢
٢٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الجنس.	١١٣
٢٩	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير الجنس.	١١٤
٣٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لدرجة معرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير عدد الطلاب في الصف.	١١٥
٣١	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير عدد الطلاب في الصف.	١١٥
٣٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير المؤهل العلمي.	١١٦
٣٣	نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير المؤهل العلمي.	١١٧
٣٤	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالي استخدام استراتيجية مراجعة الذات حسب متغير المؤهل العلمي.	١١٨
٣٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الخبرة.	١١٩
٣٦	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير الخبرة.	١١٩
٣٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الجنس.	١٢٠
٣٨	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير الجنس.	١٢١
٣٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير عدد الطلاب في الصف.	١٢٢
٤٠	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير عدد الطلاب في الصف.	١٢٣
٤١	معامل ارتباط بيرسون لتحديد علاقة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة، ومدى استخدامهم لها.	١٢٤

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	مقارنة المبادئ الفلسفية بين التقليدي و البديل	٣١
٢	خصائص التقويم التربوي البديل	٣٤
٣	ركائز أساسية للتقويم البديل	٣٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	نشرة توضيحية حول الصورة الأولية للإختبار والمقياس	١٤٤
٢	الصورة النهائية لإختبار قياس معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديل	١٥٠
٣	الصورة النهائية لمقياس مستوى استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل	١٦٣
٤	أسماء المحكمين لأدوات الدراسة	١٦٦
٥	تصحيحات المحكمين للإختبار	١٦٧
٦	تصحيحات المحكمين للإستبانة	١٦٩
٧	معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز ومعاملات ارتباط الفقرة بالمجال وبالعلامة الكلية لفقرات الاختبار التحصيلي	١٧٠
٨	كتب تيسير المهمة	١٧١

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها

اعداد

احلام حسن عبدالله ابو الحاج

المشرف

الدكتور عدنان العابد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) لأساليب التقويم البديلة في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة العاصمة عمان. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة؟

٢. ما أساليب التقويم البديلة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا؟

٣. هل تختلف درجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا للأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟

٤. هل تختلف درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا للأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟

٥. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة ودرجة تقديراتهم لاستخدامهم لها؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية الـذين يدرسـون طلبـة المرحلة الأساسية العليا الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة العاصـمة عمان. وقد شملت عينة الدراسة (١٥٠) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليـا. وقد تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما: اختبار معرفي قامت الباحثة بتطويره، لقياس مـدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بالمفاهيم والمـصطلحات الخاصـة بـالتقويم البـديل، والأساليب الأدائية للتقويم البديل. ومقياس استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزيـة لأسـاليب التقويم البديل (استبانة).

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها. دلت نتائج الدراسة على أن درجة معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة كانت بدرجة متوسطة. بينما درجة استخدامهم لأسـاليب التقـويم البديلة كانت بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل تعزى لمتغير المؤهـل العلمي، والخبرة، والجنس، وعدد الطلاب في الصف، بينما كانت هناك فروق دالة احصائياً عند المجالات ماهية التقويم البديل، الركائز الأساسية للتقويم البـديل، ولـصالح تقـديرات حجـوم الصفوف الصغيرة.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند جميع مجالات مقياس الاستخدام والمقياس ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة، بينما كانت هناك فروق دالة احصائياً عند المقياس ككل لصالح الاناث. وأشارت نتائج الدراسة الـى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الطلاب في الصف، ولصالح تقديرات حجوم الصفوف الصغيرة. كما وجدت علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين معرفـة معلمـي اللغـة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

أهمية الدراسة ومشكلاتها

المقدمة

شهدت مختلف جوانب العملية التربوية في العقود القليلة الماضية في الكثير من أقطار العالم جملة من التحسينات، والتطورات نتيجة للأبحاث التربوية المتعددة. وقد تناولت هذه التطورات بشكل خاص عمليتي التعلم والتعليم، حيث أدخلت الوسائل التكنولوجية الحديثة إلى قاعة الدرس لمساعدة المعلم في توضيح ما يدرّسه، ولتمكينه من توصيل المعرفة إلى طلبته بشكل ميسور وفعال. وفي هذه الأثناء طرأت تغييرات جوهرية أيضا على طبيعة النتاجات التربوية التي على المعلم ان يسعى إلى تحقيقها داخل غرفة الصف حيث يتم التركيز على أهمية تعليم الطلبة مبادئ التفكير السليم بمختلف أنواعه مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفي، وما شابه. كما زاد التركيز ايضا على ضرورة اشراك الطالب في عمليات التعلم والتعليم التي تقدّم له، بحيث يصبح منتجا للمعرفة بدلا من كونه مستمعا ومستقبلا لها. كما ويسهم في معرفة درجة تحقق النتاجات الخاصة بعمليتي التعلم والتعليم، والحكم على صلاحية الإجراءات والممارسات الخاصة بهما (Groulund, 2001).

ويجدر القول أن استراتيجيات التقويم قد تطوّرت لاعتبار التقويم من أهم مناشط العملية التعليمية، وأكثرها ارتباطا بالتطوير التربوي، فهو الوسيلة في الحكم على فعالية عملية التعليم بعناصرها المختلفة، من حيث الهدف والمحتوى والطريقة وما وُضع لهذا كله من فلسفة وما رُسم له من أهداف، لمعرفة درجة ملاءمته لمستويات نمو المتعلمين، ولطبيعة المادة، وخصائص المجتمع، وقيمه ومُثله. ومن هنا فإن التقويم يلعب دورا أساسيا في تقديم معلومات دقيقة إلى القيادات التربوية عن درجة فعالية العملية التعليمية ككل، حتى تتمكن هذه القيادات من إصدار قراراتها وتعديل سياساتها في النظام التعليمي لتحقيق الأهداف المنشودة (خاطر وآخرون، ١٩٨٦). فالعملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة، يؤثر بعضها ببعض ويتأثر به. وتشتمل هذه الحلقات على النتاجات التربوية، والمحتوى المعرفي، واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم، واستراتيجيات التقويم وأدواته، ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد بأن أي تحديث في أحد هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى.

والتقويم التربوي يمثل إحدى حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثرا في المنظومة كلها. فهو يعكس وبشكل مباشر صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج. ويعد تطويره وأساليبه مدخل لتطوير النظام التعليمي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بأسره، وعلاج لكثير من المشكلات التربوية، فنتائج التقويم التربوي تؤثر في أداء الطالب الدراسي، وتنمية المسؤولية الإجتماعية لديه (منسي، ٢٠٠٣).

لقد مر التقويم التربوي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بتحول جذري، من القياس النفسي إلى التقويم التربوي، ومن ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم (الدوسري، ٢٠٠٤)، وقد أدى ذلك إلى خلق مدىً واسعا لاستخدامات التقويم مقارنة بما كان عليه الوضع قبل خمسة وعشرين عاما. فعلى سبيل المثال: هناك تقويم المعلم، ومهمات الأداء، ومستويات الأداء، والأعمال المرتبطة بالمحتوى الدراسي، وسجلات التحصيل، وملف انجاز الطالب Portfolio أو (الحقيبة التقويمية للطالب)، وكذلك التقويم العملي والشفوي، والامتحانات بأنواعها، والتقويم المرجعي المحك، والتقويم التكويني، والتقويم المعتمد على الأداء، أو التقويم الحقيقي (الأصيل) Authentic assessment.

وأصبح المطلوب من التقويم في الحقبة الجديدة هو تحقيق مدىً واسعا من الأغراض، مثل دعم التعليم والتعلم، وبناء قاعدة بيانات عن المعلمين والطلبة، والمدارس. كما ان المطلوب من التقويم حاليا أن يعمل كأداة انتقاء، وترخيص للمهن المختلفة وفق الكفاءة والإتقان، وأن يكون إجراء قائم على المساءلة، ويقود المنهج والعملية التعليمية التعلمية في المدارس. إن هذه الصيغ الجديدة والأغراض التي يسعى التقويم لتحقيقها في الحقبة الجديدة في إطار النموذج الجديد في القياس التربوي والنفسي، تعني ان النموذج التقليدي الكبير الذي تقوم عليه نظرية التقويم لم يعد كافيا، او ملائما في بعض تطبيقاته لمشكلات ومتطلبات البحث والتطبيق في الوقت الحاضر، ومن هنا جاء التحول في النموذج لأنه؛ أصبح من الضرورة بمكان دراسة التحول في نموذج التقويم التربوي كمحاولة لإعادة فهمه، أو إعادة وصفه ووضعه في إطار فكري جديد، بهدف تطوير نظرية التقويم التربوي. لهذا اشتدت الحاجة الآن إلى تطوير طريقة تفكير جديدة عن التقويم التربوي للتعامل مع القضايا التي تطفو على السطح، في الوقت الذي يأخذ فيه التقويم بُعدا جديدا من خلال تعريفه، وأغراضه الجديدة والواسعة (Gipps, 1994).

وتقويم التقدم الأكاديمي للطلبة أصبح قضية محورية للإصلاحات التربوية في الدول المتطورة أولا، والنامية ثانيا، بالإضافة لحدوث تحوّل جذري في الأطر الفكرية التي يستند إليها التقويم، أصبح التقويم البديل Alternative Assessment هو أحد الخيارات الأساسية التي تبنتها هذه الدول لتطوير منظومة العمل التربوي في المؤسسات التعليمية. ونظرا لحداثة مفهوم التقويم البديل فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه. وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم او المصطلحات، الا انها تتضمن منظورا جديدا لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته واستراتيجياته

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية، التي تعتمد اعتمادا أساسيا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة أو غيرها.

ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعا: التقويم البديل، والتقويم الأصيل أو الحقيقي، والتقويم القائم على الأداء حيث أنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى. غير أن مفهوم التقويم البديل يُعد أكثرها عمومية لأنه؛ يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم إظهار كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتاجات، لذلك يُفضل النظر إلى التقويم البديل على انه مجموعة من الاستراتيجيات والصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها الطالب، وتوضيحات شاملة، وتجميعات من الأعمال المتكاملة للطالب عبر الزمن (علام، ٢٠٠٤).

ويرى فيرونسي (Veronesi, ١٩٩٧) أن أغلب تعريفات التقويم البديل تتضمن أفكارا متشابهة، فهي تتطلب استخدام طرق مبتعدة عن الاختبارات الموحدة والاتجاه بالتقويم بناءً على اهتمامات المتعلمين، فالتقويم البديل يتضمن بدائل للإمتحانات التقليدية أو الموحدة ليكشف ماذا يعرف الطالب، وماذا لا يعرف. ويهدف التقويم البديل إلى عرض نمو الطالب والإخبار عن عملية تعلمه، والمعيار المزود بالمعلومات في هذا النوع من التقويم ليس معيار الاختبار، فهذا التقويم يعتمد على نتاجات الطالب في التقويم.

وطرق التقويم البديل تسعى لتشجيع التعلم الحقيقي، وهي تُعطي الطلبة فرصا متعددة للتعلم ليبرز الطالب مهارات التفكير الناقد لديه، وعمق معرفته، وربط التعلم بحياة الطلبة اليومية. والتقويم البديل يراعي الفرد كما يراعي الجماعة في النشاطات التعليمية، ويقدم معلمين بنظرات جديدة لتعلم الطالب مثل الفهم العميق لإستراتيجيات التعلم الفردية للطلبة. واستراتيجيات التقويم البديل يمكن أن تشجع التفكير التأملي، ونشاطات التعلم القيادية، بما في ذلك بناء المعرفة الشخصية، فالطلبة يدرسون، ولكنهم أيضا يصنعون المعرفة، وليسوا مستقبلين للمعلومات فقط (Muihead, 2002). فمعظم استراتيجيات التقويم البديل تشترك في رؤية واحدة؛ فهي تتطلب مستوى عال من التفكير، ومهارات حل المشكلات، وتتلمس إيجاد طلبة قادرين على الإنجاز والإبداع (Belle, 2001). ويمكن للمعلمين أن يرفعوا مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم بوساطة اجراءات التقويم التي تسمح للطلبة بتعدد اجاباتهم على الأسئلة.

ويذكر فيرونسي (Veronesi, 1997) أن من أسباب زيادة استخدام أشكال التقويم البديل في عملية التقويم، الإعتقاد بأنه من الأفضل تزويد المعلمين والمديرين بصورة أكثر

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اكتمالا حول معرفة الطالب، وفهمه للمهارات أو المفاهيم بدلا من مقارنة معرفة الأفراد مع بعضهم بعضا، كما أن التقويم البديل يعتزم مساعدة الطلبة ابتداء من التقويم الذاتي Self Assessment وتحمل مسؤولية تعلمهم، فهو يطمح لمستويات عليا من التفكير وعدم الاقتصار على الحفظ والاستظهار. وتُعطي أشكال التقويم البديل أهمية كبرى لنوعية الإجابة، وعملية تفسير النتائج في مهام التقويم، كما أنها تمتزج بشكل جيد مع اهتمامات الطالب وحاجاته ومع علم أصول التدريس (Snow,2001). وما يميز التقويم البديل أن المعلمين يبلّغون معاييرهم التقويمية لطلبتهم؛ لإزالة الإرباك لديهم، وتوجيههم في الاتجاه المطلوب. وذلك خلافا عن التقويم التقليدي الذي لا يحاول تحديد ما يمتلكه الطالب من مهارات وظيفية متنوعة، أو تحديد ما يمتلكه الطالب من أداءات وسلوكيات ايجابية بناءة.

ويرى اندرسون (Anderson ,2002) أنه لا يفضل الاعتماد بشكل كلي على اختبارات الورقة والقلم فقط في تقويم فنون اللغة، بل يجب استخدام تقنيات تقويم متنوعة سواء أكان ذلك لتقويم فهم الطلبة في تعلم القراءة والكتابة، أم المحادثة حول موضوع ما، أم الاستماع في قاعة الدرس، ام المشاركة في النقاشات الجماعية، أو أي واجبات أخرى. ومما يقوله أندرسون يتضح أنه من المهم في التقويم وجود مصادر متعددة تعطي معلومات من وجهات نظر مختلفة، فاستخدام هذه التقنيات يخلق نظاما تقويميا منهجيا في العمليات والنتائج. أما بالنسبة لأساليب التقويم التقليدية فهي تعتمد على الورقة والقلم، فالهدف الأساسي هو الاختبار، واختيار مفردات الإجابة. وقد اعترف المعلمون بأن وسائل التقويم البديل وسائل هامة في اكتساب الطلبة صورة ديناميكية عن تطورهم اللغوي والطبيعي.

وبالتالي حصل تغيير كبير في دور المعلم، فلم يعد يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، وإنما تعليم الطلبة كيفية الحصول عليها، والتحقق من صدقها، واستخدامها في مزيد من التعلم، فالمعلم ليس مسؤولا عن تقديم المعرفة بقدر ما هو مسؤول عن إرشاد الطلبة عن مصادرها، ومنظم لفرص التعلم، وموّجه لأساليب وفنيات البحث والتفكير. ولهذا التحول الرئيس في دور المعلم تبنت البرامج المعاصرة لإعداد المعلمين المنظور البنائي للتعلم، ويؤثر هذا المنظور في تنظيم المناهج، وإدارة الصف، وانتقاء استراتيجيات التعليم، واستخدام الأساليب والمهام المتنوعة للتقويم البديل في مراقبة تحقق التعلم (علام، ٢٠٠٤).

ويتطلب الدور الجديد للمعلم في عملية التقويم توثيق نمو الطلبة الذي يحدث أثناء عملية التعلم. ويعتمد ذلك على أساليب ومهام متنوعة، مثل المشروعات، والملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، وملف انجاز الطالب، والتقارير، وغيرها. وتختلف هذه المهام الأدائية عن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التقويم التقليدي من حيث اتساع منظورها، وواقعيتها، ويمكن ان تبين الحصيلة الكلية لمهارات الطلبة، وتعكس المعايير المحددة التي ينبغي ان يحققها كل منهم (Gardner, 1991).

ونظرا لسعي وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تطوير عناصر نظامها التربوي جميعها وفق خطة متكاملة، تدعو إلى التميّز والإتقان واستثمار الموارد البشرية القادرة على المنافسة الفاعلة، والتكيف مع متطلبات العصر، والإسهام في تطوير الاقتصاد الوطني، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى درجة تجعل الأردن مركزا فاعلا محليا وإقليميا وعالميا، ولتحقيق هذه التطلعات فقد تبنت الوزارة خطة تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي Education Reform for Knowledge Economy (ERFKE)، وانسجاما مع هذا التوجه وأهمية التقويم في توجيه العملية التربوية، فقد تبنت الوزارة التقويم البديل (Alternative Assessment)الذي يعنى بتقويم جوانب التعلم كافة، بهدف بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة، وتهيئه لخوض غمار الحياة بثقة وتمكّن (استراتيجيات التقويم وأدواته، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة

يقدم الأدب التربوي أدلة عديدة تتعلق بالتحول في مسار التقويم، من تقويم تقليدي يعتمد على اختبارات الورقة والقلم إلى تقويم بديل حقيقي يربط التقويم بالحياة ويقوم بتكوين صورة متكاملة عن الطالب. وتقدم هذه الأدلة قصور التقويم التقليدي بسبب تركيزه على المهارات العقلية الدنيا مثل التذكر والفهم، واغفال الكفايات المهمة التي يفترض أن يتعلمها الطالب، بالإضافة إلى النظر لعمليتي التدريس والتقويم على أنهما عمليتان منفصلتان، وبالتالي فإن الاختبارات في الغالب تلي عملية التدريس ولا تؤثر فيها. أما فيما يتعلق باللغات فإن هذه الاختبارات لا تعطي معلومات دقيقة وثابتة حول قدرات الطلبة في القراءة والكتابة مثلا.

ولأن الهدف الأسمى من التعلم هو إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلم، كان لا بد من إيجاد مؤشرات تنبيء بمدى حصول هذا التعلم، وتعمل كتقويم للتعلم تقود الطالب لتطبيق المعرفة التي اكتسبها في مواقف حياتية اخرى مشابهة، او مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أداؤه، ولا يشعر بنوع من الانفصال بين ما يتعلمه، وما سيطبقه مستقبلا في حياته العملية. أما أساليب التقويم التقليدية وخاصة التي تركز على الاختبارات الموضوعية فقد لا يستطيع الطالب بواسطتها تطبيق او استخدام معلوماته ومهاراته النظرية في مواقف معقدة من الحياة العملية اليومية الراهنة أو المستقبلية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولأجل هذه الأسباب والعديد غيرها لا بد من البحث عن نوع آخر من التقـويم يعـزز التعلم، ويبنى على كفايات تعلم محددة، وأدوات تقويم تتسم بالـصدق والثبـات والتنـوع فـي الاستراتيجيات، وذلك للوصول إلى أحكام صحيحة حول جميع جوانب تعلـم الطالـب، ونمـوّه العقلي، والاجتماعي في جميع المراحل الدراسية، وتوظيف نتائج التقويم للوصول به إلى أقصى طاقاته الممكنة، وتحسين عملية التعلم ونواتجها، وإلى جعل التقويم ضمن عملية التدريس وليس منفصلا عنها.

ومن خلال تقصي الدراسات والبحوث التربوية في مجال أسـاليب التقـويم التقليديـة المتمثلة بإختبارات الورقة والقلم، لوحظ أنها تحظى بالاهتمام والاستخدام الأكبـر فـي بلادنـا العربية على حساب أساليب التقويم البديلة. واللغة الإنجليزية تحتاج إلى تقويم يهتم بالكيف أكثر من الكم، فتقويم أداء الطالب بالطريقة التقليدية في مجال القراءة والمحادثة والاستماع والكتابة لا يعطي صورة حقيقية عن مستوى أداء الطالب؛ لأن هذه المهارات بحاجة إلـى تغذيـة راجعـة حقيقية لتطوير أداء الطالب فيها ومعالجة نقاط الضعف وتعزيز جوانب القـوة، ولـيس مجـرد الاقتصار على إعطاء علامة أو رقم نحصل عليه بواسطة الاختبـارات التحـصيلية؛ لأنهـا لا توضح بشكل محدد ودقيق النمو والتطور في أداء الطالب ومهاراته.

ومن هذا المنطلق، شعرت الباحثة انه يتوجب على المعلم بشكل خاص إعـداد طلبتـه لأداء مهمات معينة أو مجموعة من المهمات، ويصف لهم تلك المهمات، والمعايير ومـستويات الأداء المطلوبة التي سيتم في ضوئها تقويم مستويات أدائهم وتحصيلهم الصفي. كما يجب على المعلم أن يُتيح للطالب فرصة الحكم على جودة عمله ونتاجه وهو يتقدم تدريجيا في أثناء عملية أداء المهمة أو المهمات المطلوبة.

وبالرغم من جوانب القوة هذه التي يتمتع بها التقويم البديل، لـوحظ محدوديـة ونـدرة الدراسات التي تناولت هذا المنحى الجديد من التقويم في البلاد العربية وبخاصة المحلية منهـا، مما يعزز الحاجة إلى إعداد الدراسة الحالية التي قد تسهم في سد الفراغ في المكتبة العربية إلى حد ما، وفي مجال دراسات التقويم البديل مما يمكن ان يفيـد فـي بـرامج إعـداد المعلمـين وممارستهم لاستراتيجيات التقويم البديلة.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الكشف عن مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلـة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة؟.

٢. ما أساليب التقويم البديلة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا؟

٣. هل تختلف درجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا للأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟

٤. هل تختلف درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان للأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟

٥. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة ودرجة تقديراتهم لاستخدامهم لها؟.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تناولها لهذا المنحى الجديد والمهم في التقويم الذي حظي باهتمام متزايد في ميادين البحث التربوي خلال العقدين الماضيين، حيث أظهرت كثيرا من الدراسات والبحوث آثارا إيجابية لاستخدام التقويم البديل في رفع مستوى أداء الطلبة، فهم يشاركون فيه مشاركة إيجابية فاعلة، ويقومون بأنشطة تُبرز تمكنّهم من مهارات معرفية وأدائية وعملية وتطبيقية مهمة تتعلق بالمواد الدراسية، وتكشف عن قدرتهم على ابتكار نتاجات واقعية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

حقيقية متنوعة تتميز بدرجة عالية من الجودة والاتقان، وبذلك تُحقق عملية التعليم توجهات جديدة طالما دعي لها.

وإلى جانب ذلك فقد استحوذ هذا الموضوع على أفكار المشتغلين بمجال اللغات لزيادة الدعوات التي تؤكد على ضرورة التركيز بدرجة أكبر على اكساب الطلبة مهارات الاتصال اللغوي، وتعلمها من خلال ممارسة الطلبة أداءات حقيقية في سياقات حقيقية، الأمر الذي نقل التوجه إلى ضرورة تبني الأساليب البديلة في تقويم تعلم اللغات.

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تهدف إلى التعرف إلى مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها، على اعتبار أن هذه الأساليب تصف النمو والتطور في أداء الطالب في كل مرحلة موثقة ذلك بالأدلة والشواهد على هذا الأداء. ويمكن اعتبار التقويم نقطة البداية لتحسين أداء الطلبة ومعالجة نواحي الضعف لديهم وتعزيز نقاط القوة، وبذلك تتسع بؤرة الإهتمام المقتصرة على استراتيجيات التدريس، باعتبارها الطريق لتحسين أداء الطلبة لتشمل الإفادة من استراتيجيات التقويم كذلك في تحسين الأداء.

كما أنه من المحتمل أن تخدم نتائج هذه الدراسة العاملين في حقل التعليم من معلمين ومشرفين، في محاولة للفت أنظارهم إلى فوائد استخدام استراتيجيات التقويم البديلة في التعليم، بحيث لا يعود التركيز على الكم وإنما على الكيف أيضا، فليس من الأهمية بالدرجة الأولى كم هي الدرجة التي حصل عليها الطالب في اللغة الإنجليزية، بل الأهم من ذلك ما هي جوانب القوة في تعبير الطالب الكتابي باللغة الإنجليزية وقراءته ولفظة وفهمه عن الإستماع ومدى مهارته عند المحادثة، وما هي جوانب الضعف حتى يتم علاجها وتجنبها، وهذا لا يتسنى بشكله الصحيح الا بوساطة استراتيجيات التقويم البديلة.

وتسعى الدراسة لبيان أهمية استخدام أساليب التقويم البديلة ومدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الإنجليزية لها في العاصمة عمان، وعدم الإقتصار على الاختبارات التحصيلية، وعلى إعتبار ان التقويم البديل يستند إلى قاعدة واسعة ومتعددة المصادر من المعلومات مما يساعد الطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين في بناء أحكام سليمة وموثوقة عن أداء طلبتهم وأبنائهم في مهارات اللغة الإنجليزية.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها أيضا من كونها ستعمل على تبيان مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الإنجليزية لأساليب التقويم البديلة في المرحلة الأساسية العليا في عمان. كما أنها ستبين أثر كل من المؤهل التعليمي، وحجم الصف، وجنس المعلم، وخبرته على استخدام أساليب

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التقويم البديلة، مما سيساعد في عملية التخطيط المستقبلي لاستخدام التقويم البديل في المستقبل، وستوفر دليلا يوجه المشتغلين في مجال تدريب المعلمين.

وتزداد هذه الدراسة أهميتها في محاولتها طرق باب التقويم البديل الذي مازال غريبا على الساحة البحثية في العالم العربي- بحسب علم الباحثة- ولا غرابة في ذلك، فلعل لحداثته وجدتّه سببا رئيسيا في ذلك.

تعريفات مصطلحات الدراسة:

التقويم البديل: تتبنى هذه الدراسة التعريف الذي أورده ستيجنز (Stiggins,2003) والذي يعرف التقويم البديل بأنه نوع من التقويم يتطلب من المتعلم القيام بأنشطة تُبين تمكنه من مهارات أدائية معينة أو قدرته على ابتكار نتاجات تُحقق مستويات جودة معينة. وهذا يتطلب ملاحظة المتعلم أثناء أدائه أو فحص نتاجاته، وتقويم مستوى كفاءته.

معلمو اللغة الإنجليزية: المعلمون والمعلمات الذين يدرسون اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا التي تضم الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) في العاصمة عمان للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديلة: درجة فهم المعلم وقدرته على تحديد أساليب التقويم البديلة كملف انجاز الطالب والمقابلة الشفوية وغيرها، وسيتم قياسها بوساطة اختبار معرفي أعد لقياس معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديلة.

استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة: درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة في عملهم عند تقويم مدى تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا للغة الإنجليزية، وتقاس بدرجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة.

المؤهل العلمي للمعلم: الدرجة العلمية التي حصل عليها المعلم من خلال دراسته ما بعد الثانوية العامة، وتقسم إلى:

١- كلية مجتمع.

٢- بكالوريوس لغة إنجليزية.

٣- دبلوم عالٍ فأكثر.

خبرة المعلم: السنوات التي أمضاها المعلم في عمله معلما للغة الانجليزية. وسيتم تقسيمها إلى مستويين:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١- اقل من ١٠ سنوات.

٢- ١٠ سنوات فأكثر.

حجم الصفوف: عدد الطلبة الذين يدرسون اللغة الانجليزية في غرفة الصف. وسيتم تقسيمها كالتالي:

١- صف صغير الحجم، ويحتوي على ٢٥ طالباً فما دون.

٢- صف كبير الحجم، ويحتوي على أكثر من ٢٥ طالباً.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي :

١. المحددات المكانية: اقتصار الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا (الصفوف: ثامن، وتاسع، وعاشر) في المدارس الحكومية التابعة لمديريات العاصمة عمان، والمدارس الخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث في العاصمة عمان.

٢. المحددات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

٣. تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء الأدوات التي تم بناؤها من قبل الباحثة، والتي استخدمت لتحقيق أغراض الدراسة، بالإضافة إلى عينة الدراسة وطريقة اختيارها. كما تتحدد النتائج في ضوء الأساليب والمعالجات الإحصائية التي استخدمت.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل محورين أساسيين، يركز المحور الأول علـــى الأســـاس النظـــري للدراسة. أما المحور الآخر فإنه يركز على البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة الحالية. وفيما يلي تفصيل ذلك.

الأدب النظري للدراسة

عرض خارطة الأساس النظري الذي استندت إليه الدراسة، والذي استفادت منه الباحثة في تعميق رؤيتها للتقويم التربوي البديل. وسيتم التطرق بشيء من التفصيل إلى هذا النوع مـــن التقويم، وبما يخدم أغراض الدراسة:

خارطة استعراض الأساس النظري المتعلق بالتقويم البديل

أولا: التطور التاريخي لتقويم المنهاج

ثانيا: التقويم التربوي:

١- تعريف التقويم وأهميته
٢- وظائف التقويم
٣- استخدامات التقويم
٤- انواع التقويم التربوي
٥- تطور التقويم التربوي
٦- أدوات التقويم التربوي
٧- العلاقة بين الاختبارات والتقويم

ثالثا: التقويم البديل:

١- ماهية التقويم البديل
٢- مقارنة المبادئ الفلسفية والنظرية لكلا التقويمين التقليدي والبديل (خصائص التقويمين)
٣- ركائز أساسية للتقويم البديل
٤- أساليب وأشكال التقويم البديل
٥- أساليب استخدام التقويم البديل في اللغة الإنجليزية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رابعا: دور المعلم في العملية التقويمية

التطور التاريخي لتقويم المنهاج:

ترجع جذور تقويم المنهاج لمفاهيم تربوية أخرى هي الاختبارات، والبحث، والقياس التي لازمته دون انقطاع حتى بداية السبعينات من القرن الماضي، حين تبلورت هويته لعلم أو حقل جديد له علماؤه، ولغته، وقوانينه، ومجالاته المحددة (Madus, 1988). وكما عرّف التقويم المنهجي في الماضي من خلال الاختبارات والأبحاث وأعمال القياس، فإنه ركز حينذاك على دراسة عوامل تخص التربية المنهجية كالعاملين، والطلبة، والبيئات المدرسية، واستراتيجيات التنظيم، والتدريس، والتحصيل، دون المنهاج نفسه (Trice, 2000).

ففي القرن التاسع عشر الماضي، ظهرت محاولات تقييمية لتحصيل الطلبة في مدارس ايرلندا الإبتدائية، الذي وجد متدنيا أكثر مما يجب. وقد عمد المربون لعلاج الموقف إلى تبني النظام الإنجليزي المعمول به آنذاك بخصوص رواتب المعلمين: (الدفع بالنتائج). ونص هذا النظام على ارتباط الرواتب جزئيا بنتائج الاختبارات السنوية في مناهج القراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب (Madus, 1983). وقد برز في التربية الانجليزية عام ١٨٦٤ جورج فيشر بكتابه "الميزان" الذي يعتبر بحق البداية الحقيقية للاختبارات التربوية المقننة. ومع هذا، فلم تبدأ الدراسات التقييمية المنهجية بالمعنى المتخصص المتعارف عليه حاليا الا بعد عام ١٩٥٠، من خلال دراسات متخصصة لمنهاج الانسانيات البريطاني ومشروع المواد المندمجة، والعلوم البيولوجية، ومشروع العلوم الاجتماعية والجغرافية والتاريخية (Fritz, 2001).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، كانت أبرز المحاولات التقييمية الرسمية المبكرة في مدارس مدينة بوسطن عام ١٨٤٥، ثم تبعتها اختبارات هوريس مان المقالية، واختبارات جوزيف رايس والتي تعدّ أول محاولة تقييم منهجي منظم في التربية الأمريكية (الوكيل، ١٩٧٧). ومنذ مطلع القرن العشرين، بدأ استعمال الدراسات المسحية Survey Studies واختبارات التحصيل المقننة والاختبارات الموضوعية تسود التربية الأمريكية عموما، حيث استعملت نتائجها في الحكم على فعالية المناهج المحلية.

ومع الثلاثينات، بدأ نفوذ رالف تايلور Taylor يصبغ الحياة التربوية الأمريكية في مجالي المناهج والتقييم على حد سواء. وكانت دراسة الثماني سنوات التي قام بها ١٩٣٢-١٩٤٠ أول ممارسة حقيقية متخصصة لتقييم المنهاج. وامتد تأثير تايلور على المناهج والتقييم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

للوقت الحاضر، حيث ترجع له مباشرة الموجة السلوكية (الأهداف السلوكية) التي واظبت على استمرارها في حياتنا التربوية حتى الآن.

وتتلخص نظرية تايلور في التقييم المنهجي على كشف الفرق بين النتائج المقصودة في أهداف المنهاج، وقريناتها الفعلية او الملاحظة لدى الطلبة، الأمر الذي جسد لدى الكثير من علماء التقييم إطارا عمليا تنظيميا يقيسون عليه، ويعدلونه، أو يكررونه بصيغ مختلفة نسبيا، كما هي الحال مع بروفس، وهاموند، وآيزنر، وميتسفيل، وميشيل، وغلاسر، وبوفام، وبلوم (Trice, 2000).

ومهما يكن من دور تايلور في المناهج والتقييم المنهجي، فقد شهدت الحركة المنهجية عموما في الولايات المتحدة الأمريكية في العام١٩٥٧ توسعا ملحوظا في مشاريعها، ودراساتها التربوية الجديدة، وكان هذا في الواقع نتيجة التفوق الروسي الفضائي المفاجئ، الذي حفز على اعادة النظر في أهلية المناهج الجارية آنذاك وتقرير قيمتها التربوية، الأمر الذي أدى لظهور مناهج جديدة مثل الرياضيات الحديثة والعلوم واللغات الأجنبية والدراسات الاجتماعية. ومع استمرار استخدام نظرية تايلور خلال الستينات، الاّ أنه واكبها أيضا استعمال مكثف للاختبارات المقننة التجارية والتجارب الميدانية ومقارنة المناهج بعضها ببعض. وفي منتصف الستينات (١٩٦٥) بدأت تنبت البراعم الحقيقية لتقييم المنهاج كعلم وحقل مميزين من خلال الأبحاث والكتابات المتخصصة لعلماء مثل: سكرفن، وستفلبيم، وستيك، وكوك، بالإضافة للأسماء السابقة التي تبعت كليا أو جزئيا القاعدة التايلرية (Tyler Rationale) في نظرتها وتشريعاتها لتقييم المنهاج.

وما أن جاء عام ١٩٧٣ حتى استقل تقييم المنهاج عن مفاهيم اسلافه الاختبارات، والبحث، والقياس، ليصبح كما يقترح البعض علما متخصصا كبقية العلوم التربوية والمنهجية الأخرى. وما المجامع، والتنظيمات، والهيئات، والمؤتمرات، والدوريات، والمقررات الدراسية، والأقسام الجامعية، والمراكز المتخصصة بالتقييم المنهجي، سوى مؤشرات تدل مباشرة على ذلك (Sue,1999).

ثانيا: التقويم التربوي

١- تعريف التقويم وأهميته:

أما التقويم العنصر الرابع من عناصر المنهاج فهو بمفهومه العام يعني "مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة" (الشيخ، ١٩٧٥). والتقويم لغة كما ورد في قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية لأميل يعقوب وبسام بركة هو " إزالة العوج"، وقد عرّفه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أحمد زكي بدوي في معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه "عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة، أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما بين القيم السائدة"، فقوّم الشيء أي قدّر قيمته، وقوّم الشيء أي وزنه، وفي التربية قوّم المعلم أداء طلابه أي "أعطاه قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطلبة الإفادة من عملية التعلم المدرسية، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الإجتماعية". إذن في مجال التربية، فإن احدث تعريفات التقويم بأنه "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف المنشودة" (عقل،٢٠٠١).

وبالرغم من الاختلاف الظاهري بين المفاهيم التي يوردها المختصون لتقييم المنهاج، فإن معظمها يشير في الواقع لعملية ونهاية تربوية واحدة هي: تقرير قيمة المنهاج، سواء كانت هذه القيمة فنية أم تربوية . وفيما يلي نماذج من هذه المفاهيم (Johnston,1989):

مفهوم تايلور: التقويم هو عملية تحديد درجة التوافق بين تحصيل الطلبة وما تدعو اليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك.

مفهوم كرونباخ: هو عملية جمع، واستعمال المعلومات لاتخاذ قرارات مناسبة تهمّ المنهاج.

مفهوم بيوشامب: هو عملية تربوية تشتمل على تحديد القيم والكفايات التي يحتاجها الطلبة ومجتمعهم، ثم جمع البيانات الخاصة بدرجة تحقيقها لديهم، وتحليلها وتفسيرها بعدئذ لغرض تحسين المنهاج.

مفهوم بوفام: هو عملية مقارنة البيانات التحصيلية للمنهاج مع معايير مقبولة عامة.

مفهوم ستفلبيم: هو تحديد، وتوصيف، وتوفير، وتنظيم البيانات لغرض صناعة قرارات مرنة بناءة للحكم على المنهاج.

مفهوم سكرفن: هو عملية مقارنة التأثيرات التربوية الحقيقية للمنهاج بحاجات المتعلمين، بمعنى تحديد القيمة التربوية للمنهاج.

مفهوم ستيك: هو عملية وصف مدخلات، وعمليات، ونتائج المنهاج، والحكم عليها بالمقارنة بمعايير مقصودة مقترحة.

مفهوم آيزنر: هو الحكم الناقد على المنهاج باستخدام الآراء أوالخبرات المتخصصة للأفراد.

مفهوم تابا: هو عملية شاملة تتضمن أربع مهام هي:

- تحديد الأهداف السلوكية المنهجية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- تطوير واستعمال أدوات ووسائل القياس المناسبة لتحديد التغيرات في تعلم وسلوك الطلبة.
- استخدام أساليب مناسبة لتخليص وتفسير بيانات القياس.
- استعمال البيانات التقييمية، وما تشير إليه من تضمينات لتحسين المنهاج والتدريس والإشراف (Taba, 1962).

وفي إطار السعي لتطوير التعليم، وتحسين مخرجاته يبرز التقويم التربوي كأحد عناصر العملية التعليمية الذي يتطلب اهتماما خاصا من الجهات المسؤولة عن التعليم، فالتقويم يؤدي دورا مهما في العملية التعليمية، وهو جزء لا يتجزأ منها، فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية، او تهدمها تبعا لمستوى جودتها، فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء ادوات تقويم علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها اعطاء احكام صحيحة عن تحصيل الطالب، وبالتالي إلى تحسين التعلم. فالتقويم عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية بقصد الاصلاح والتطوير وتحقيق الاهداف. (عقل،٢٠٠١)

ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها. ويتضح من ذلك أن التقويم يمثل جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها، وأنه يواكبها في جميع خطواتها (Wiggins, 1993).

من خلال ما تقدم يمكن تعريف التقويم بأنه "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، ومما لاشك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة".

٢- وظائف التقويم:

ميّز سكريفن بين دورين أساسيين للتقويم التربوي هما: أولا، التقويم البنائي Formative Evaluation، والذي يختص بتحديد مدى صلاحية المنهاج كوثيقة مكتوبة للتعلم، فإنه يتناول محتواه أوّلا بأول من أهداف، ومعارف، وأنشطة تعلم وتقييم، ثم مواصفاته الفنية والنفسية واللغوية الخاصة بكتابته، وتنظيم معارفه، وخبراته، وكيفيات اخراجه وصناعته.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والدور الثاني للتقويم هو التقويم الختامي Summative Evaluation الذي يهتم بالدرجة الأولى بتحديد قيمة المنهاج التحصيلية، أي مدى فعاليته في إحداث تعلم الطلاب (الحريري، ٢٠٠٧).

ومن خلال مطالعة الأدب التربوي ومن خلال الخبرات العملية التي تمارس الآن في معظم أقطار الوطن العربي يمكن تحسس ثلاث وظائف لعملية تقويم المنهاج:

الأولى- اختيار مكونات المنهاج، أو انشاء منهاج جديد. وتظهر هذه الوظيفة للتقويم في المراحل الأولية لتطوير المناهج حيث تبرز أسئلة من قبيل: ما هي المواد التي يجب وضعها في المنهاج؟ ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟ ما هي الإستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟ وفي العادة يكون هنالك عدة بدائل أو خيارات يختار الأنسب من بينها.

الثانية- تعديل المنهاج، أو بعض عناصره. تبرز هذه الوظيفة للتقويم في مرحلة تجريب المنهاج، حيث تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مثل عدم قدرة الطلبة على استيعاب بعض المفاهيم، أو تعذر تطبيق بعض النشاطات في الظروف الراهنة للمدارس، أو حصول بعض النواتج غير المرغوبة أو غيرها. فتأتي عملية التقويم؛ لتساعد فريق تطوير المناهج في تحديد مثل هذه الجوانب وتقترح طرقا لتحسينها.

الثالثة- تحديد مواصفات استخدام المنهاج، تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات، والشروط المناسبة التي ينصح باستخدام المنهاج ضمنها. فهي لا تهدف إلى تعديل المنهاج، أو إلى اختيار مكوناته؛ بل تهدف إلى وضع مواصفات للإستخدام الأمثل للمنهاج، أو للبرنامج التعليمي مثل: تدريب المعلمين أثناء الخدمة، أو مواصفات المرافق المدرسية، أو التجهيزات المخبرية والمكتبية، أو المكان المناسب، أو الزمن وطريقة تنظيمه وجدولته، أو وجود إشراف تربوي من نوع معين، أو نمط الإدارة المدرسية وصلاحية المدير والمعلمين ..الخ (الدوسري، ٢٠٠٤).

ويظهر جليّا أن عملية التقويم تنبع من قيمة البيانات التي توفرها، والتي ينتظر أن تكون مجدية فيما يلي:

- تزويد الطلبة بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة مما يساعدهم في التعرف إلى جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة، والسلوك المرغوب فيه، وحذف الأخطاء واستبعادها.
- التعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلبة للمواد الدراسية؛ ليعمل على تدعيم نواحي القوة، ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.
- التأكد من استعداد الطلبة لتعلم موضوع أو مفهوم معين، مما يساعد في توفير دافعية كافية لتعلمه.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- المساعدة في الكشف عن حاجات الطلبة، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهاج المختلفة؛ مما يساعد في العمل على تنميتها وزيادتها، وفي وضع أسس سليمة لتوجيه الطلاب توجيها تربويا يتضمن توجيها مهنيا في الوقت المناسب (أبو زينة، ٢٠١٠).
- توفير معلومات وافية وصحيحة عن الطالب أو مجموعة الطلبة الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، وكذلك توفير المعلومات التي تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها الطالب في أي مجال محدد كالتدريس أو التدريب أو العلاج.
- المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
- المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة، واستثناء الأهداف غير الصالحة، ولا يخفى بأن تأثير تحديد الأهداف بالتقويم يساعد في الحيلولة دون نشوء فجوة بين التوقع والإنجاز، أو بين ما يطمح إليه المنهاج والنتائج الفعلية (عقل،٢٠٠١).
- الطريقة المتبعة في تقويم ما يتم تعلمه تساعد في تحديد مسار حدوث التعلم، نظرا لارتباط مجال التقويم بأنواع التعلم التي يهتم بها المنهاج ومستوياته. ذلك أن الطلبة يركزون في عملية التعلم على ما سيمتحنونه فيه، فإذا كان المعلم يهتم باتقان الحقائق؛ فإن الطلبة يوجهون عنايتهم لهذا الجانب، على حساب غيره من الجوانب؛ مما يستدعي ضرورة مراعاة التوافق بين مجال التقويم، ومجالات الأهداف، ومستوياتها.
- تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه، عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بالمواد التي يقومون بتدريسها وقياسها، ومواضع الضعف عند طلبتهم فيعملون على تعديل أساليبهم التعليمية في ضوء ذلك.
- تمكين صانعي القرارات من إتخاذ قرارات مناسبة حول عملية الأداء التربوي من خلال ما يزودهم به من معلومات عن مستوى الأداء الحالي والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة ومدى توفر الطاقات البشرية المدربة، وغير ذلك من المعلومات التي يحتاجون إليها في صنع القرارات التي تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التربوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.
- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها (أبو علام، ٢٠٠٥).

٣- استخدامات التقويم:

يذكر المختصون في التقويم ثلاث إستخدامات رئيسة للتقويم التربوي هي:

١- القرارات الإدارية.

٢- قرارات منهجية وتعليمية- تعلمية.

٣- قرارات تتعلق بالأرشاد والتوجيه التربوي والمهني (الشيخ، ١٩٧٥).

وفيما يلي تفصيل للقرارات التعليمية التعلمية التي يستخدم فيها التقويم التربوي من قبل المعلمين:

- تشويق الطلبة.
- تشخيص تعلم الطلبة.
- تحديد درجة تحصيل الطلبة.
- مقارنة تحصيل الطلبة بمعايير محلية أو وطنية.
- تحديد درجة استعداد الطلبة لتعلم وحدة جديدة.
- تحديد الطلبة المتفوقين.
- اختبار نشاط تعليمي أو فكرة تعليمية.
- تعديل وتحسين طرق التعلم الصفي.
- تنظيم الطلبة في مجموعات عمل.

٤- أنواع التقويم التربوي:

توجد انواع عديدة من التقويم تبعا لأغراضه والهدف منه. ويمكن تصنيف أنواع التقويم إلى الآتي (الدوسري، ٢٠٠٤):

أولا: التقويم القبلي:

هذا النوع من التقويم يجري قبل عملية التعلم. وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه من متطلبات سابقة للطلبة، وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم. بحيث يمكن اعادة النظر في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأهداف التعليمية التي وضعت أساسا لتحقيقها من خلال عملية التعلم. ويمكن تصنيف التقـويم القبلي تبعا لأغراضه إلى قسمين رئيسين هما:

* تقويم الاستعداد: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلاب لبدء عملية التعلم.

* التقويم لأغراض التعيين، اوتحديد مستوى الطلبة المنقـولين أو الخـريجين ووضـعهم فـي مجموعات أكثر تجانسا.

ثانيا: التقويم التكويني أو البنائي:

يجري هذا النوع من التقويم في أثناء عملية التعلم، ويتم بشكل دوري حيث يزود بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطورها؛ ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل. وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للطلبـة. ويمكن اعتبار هذا النوع من التقويم تقويما تشخيصيا.

ثالثا: التقويم الختامي:

يجري التقويم الختامي مع نهاية عملية التعلم لوحدة دراسية، او فـصل دراسـي، او سـنة دراسية؛ بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم.

٥- تطور التقويم التربوي:

وبتطور مفهوم المنهاج كان ضروريا القاء مزيدا من الاهتمام في ميادين البحث المتعلقة بالقياس والتقويم، ويثبت ذلك حدوث تطورات كبيرة وادخال تغييرات كثيرة في مجال التربيـة والتعليم منذ منتصف القرن الماضي، حيث بدأت تعلو الدعوات إلى ضرورة تغييـر الأسـاليب والكيفيات التي يتم فيها تعليم وتقويم الطلبة، نظرا لما كشفت عنه ميادين علم النفس التربـوي، تلك التي قادت إلى تحويل وتوجيه الاهتمام لتبني مبادئ النظرية المعرفية او البنائية في التعلـيم التي دعت إلى فكرة ان يقوم الطلبة ببناء المعرفة بأنفسهم وضرورة ان يحدث التعلم في سياقات حقيقية (Sheila,1995).

ولقد حظيت تلك الدعوات الجديدة في مجال التربية والتعليم بقبول واسع واهتمام كبيـر من قبل التربويين، مما دعا إلى ادخال وتوفير مـواد تعليميـة جديـدة ومتنوعـة، واسـتخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة، الأمر الذي دعا التربويين لتبني أساليب جديدة في تقـويم تعلـم الطلبة (Wright,2004). وهذا البحث المستمر كشف بكل صراحة عن سلبيات احاطت بأساليب التقويم التقليدية المتبعة في المدارس. ويمكننا القول ان "**الولـوع بالامتحانـات**" هـو الوصـف الأفضل للتقويم الحالي في المدارس في الوقت الحاضر، فأصبح الاعتبار الأول لتقييم المدرسـة والطالب هو نتائج الامتحانات (Trice, 2000).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأفضل وصف لمنظومة التعلم والتعليم والتقويم الحالية هو الوصف الذي اطلقه (باولو فريري) وهو المفهوم البنكي للتعليم الذي يحدد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها عقله ويخزنها دون وعي، فالمعلم يختار من البنك، وقد يكون عقل المعلم، او المنهاج، ويلقنها او يودعها في عقل الطالب الذي بدوره لا يناقش، ويتلقى المعلومة، ويحفظها، وعند الامتحانات (وهي طريقة التقويم الوحيدة) يرد هذه المعلومات التي حفظها تماما، كما يحدث في البنك (ايداع وسحب)، المعلم يودع المعلومات في عقل الطالب، ويسحبها عند الامتحانات، ولذلك فإن أساليب التقويم التي تناسب هذا المفهوم البنكي تركز على المهارات الاساسية، واستدعاء وتكرار ما تم تعلمه في الصف المدرسي، والاجابة على أسئلة تقيس قدرات وحفظ وتذكر المعلومات (فريري، ١٩٨٠).

وقد بين مادوس (Madaus, 1988) ان التقويم المستخدم في المدارس يؤثر على عناصر العملية التعليمية من جوانب عدة، فهو من جهة يضيق المنهاج ويقزمه، ويركز الاهتمام على مهارات معينة يهتم بها الامتحان، وهو يقيد الابداع الذي يفترض ان ينتجه الطلبة والمعلم من خلال العملية التعلمية التعليمية. ومن جهة اخرى يؤثر على الطلبة، اذ ان نتيجتهم على هذا الامتحان تستخدم كرمز لمعرفة مدى النجاح والفشل في التقدم في العملية التربوية، واصبحت هذه النتائج بمثابة الدليل الذي يستدل به التربويون وصناع القرار التربوي على نجاح او فشل خططهم الاصلاحية.

ويضيف مادوس ويسهب في نقده للتقييم التقليدي او اختبار (الورقة والقلم) Paper and Pencil Test بقوله: "انه كلما كانت القرارات التي تستخدم متعلقة بنتائج الاختبار زاد تركيز المعلمين على التدريس من اجل الاختبار؛ ويعود ذلك لأن الاختبار يركز على جوانب محددة من المنهاج ولا يغطي كامل المجال السلوكي، وتبعا لذلك يُسير المعلم تعليمه ليصبح مركزا على هذه الجوانب فقط، وبالتالي ينحرف المعلم من تدريسه للمنهاج إلى تدريسه للاختبار وبهذا يضيق الاختبار المنهاج."

وعندما تكون نتائج الاختبارات هي الخيار الوحيد كليا او جزئيا للمستقبل التعليمي او للحياة؛ فإن المجتمع يميل لمعاملة النتائج على انها الهدف الرئيسي للتدريس، وليس المؤشر المفيد للتحصيل، لعل هذا من اخطر الآثار المتعلقة بالاختبارات المقننة. ولم يتفرد مادوس في كشف سلبيات التقويم التقليدي المتبع في المدارس، والمتمثل في اعطاء الطلبة اختبار (الورقة والقلم) فقد بيّن ويجنز (Wiggins, 1993) ان التقييم التقليدي غالبا يقيس اذا ما كان باستطاعة الطلبة استدعاء ومعرفة المعلومات، واكمال اختبار بالورقة والقلم؛ لإظهار ان المادة قد تم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تعلمها. هذه العملية تحدد مصطلح المعرفة بالنسبة للطلبة، فهم لا يختبرون الفرصة لشرح افكارهم. وبعض الاختبارات تتجاهل المساهمات المهمة للتعلم، مثل: الاهتمامات، والحاجات الشخصية والاجتماعية، وأسلوب التعلم والقيم الاجتماعية للطلاب.

وفي هذا السياق يبين جلاسر (Glaser,1989) أنه عند بناء واستخدام أساليب التقويم الاعتيادية كالاختبارات التحصيلية عادة تسيطر في الذهن فكرة أن التعلم يحدث من خلال تراكم أجزاء منفصلة من المعلومات والمعارف المختلفة ، وهذا يتناقض مع التوجهات الحديثة التي تبين أن التعلم يحدث من خلال تماسك، وتداخل، وترابط المعلومات والمعارف مع بعضها بعضا، ومن خلال قدرة الطلبة على حل المشكلات، وتفسير ما يجري في حياتهم من أحداث، واستخدام المعرفة التي يدرسونها في سياق حياتهم الواقعية من خلال أداءات حقيقية يقومون بها.

ومن الملاحظ أيضا وكما اورد علام (٢٠٠٤) أن التقويم في كثير من الممارسات التعليمية ليس جزءًا من عملية التعليم والتعلم بل هو جزء منفصل عنها، حيث إنه يأتي في الغالب بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، ناهيك على أنه يختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم التحصيل، إضافة إلى أن الطالب لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاية أو المهارة التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها. وتأتي اختبارات الثانوية العامة التي تطبق في كثير من الدول العربية وغيرها خير شاهد على ذلك. فهي تعطى في آخر المرحلة الدراسية –تغطي في الغالب منهج الصف الثالث الثانوي أو جزء منه فقط–، وبالتالي لا يستفيد الطالب من نتائجها في تحسين مستوى تحصيله، بل ويكون لها تأثير كبير على معدل الطالب وخياراته المهنية او التعليمية المستقبلية.

ولا يقف قصور أساليب التقويم الإعتيادية عند هذا الحد، بل يتعداه لتوجيه انتقادات تكشف عن سلبيات حقيقية تلحقها هذه الأساليب بالعملية التعليمية–التعلمية.

وفي هذا السياق يبين ويجنز (Wiggins, 1993) أن التقويم التقليدي عادة يركز في قياسه على قدرة الطلبة على استدعاء وتذكر المعلومات المجزأة التي تم تدريسهم إياها، وهي لا تتيح لهم فرصة حقيقية في شرح أفكارهم والإبداع في خلق أجوبة منطقية للمشاكل التي يتعاملون معها. كما أنها تهمل جوانب متعددة من جوانب شخصية الطالب مثل: الاهتمامات، والميول، والحاجات الشخصية والاجتماعية والانفعالية، وأسلوب التعلم الذي يفضله الطالب، والقيم الإجتماعية التي يكونها الطلبة من خلال دراستهم للمادة الدراسية.

ويبين جابر (٢٠٠٢) بعضا من الانتقادات التي وجهت لأساليب التقويم التقليدية، وفي هذا الصدد أورد أنها تعمل على تحويل الطلبة إلى متعلمين سلبيين، ليسوا إلا مجرد متلقين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

للإجابات والحلول من معلميهم بدلا من تكوينها وبنائها، كما أنها تقود المعلمين إلى التركيز بدرجة كبيرة في تعليمهم على الجوانب المعرفية التي يمكن قياسها بسهولة أكبر، وتهميش الجوانب الأخرى الهامة التي على الطلبة تعلمها.

كما أن استخدام أساليب التقويم التقليدية لا تعمق حكم المعلم على ما تعلمه الطالب، ولا تزوده بالتغذية الراجعة التي تبين له مدى تقدم طلبته في دراستهم للمادة، الأمر الذي لا يمكنه من الكشف عما يواجهه الطلبة من صعوبات أثناء تعلم المادة الدراسية، وبالتالي عدم قدرة المعلم على توجيه تعليمه للطلبة بحيث يتغلب على تلك الصعوبات (Burke, 1999).

ويوضح علام (٢٠٠٤) ان كثيرا من الممارسات التربوية في المدارس في الوقت الحاضر تعتمد اعتمادا اساسيا على مفاهيم ومبادئ النظريات السلوكية في علم النفس التي شاع استخدامها في بداية الأمر في العشرينات من القرن الماضي. والتعلم الإنساني في اطار هذه النظريات يكون خطيا ومتتابعا، ويمكن أن يحدث الفهم نتيجة الإضافة التدريجية، أو تراكم متطلبات التعلم السابق، وهذا يعني تجزئة التعلم المرجو إلى العناصر المكونة له، وتدريس هذه العناصر واحدة تلو الأخرى. وهذا يشبه الحائط المكون من صفوف متراكمة من اللبنات، حيث يتطلب كل صف بناء أعلى من الصفوف الأدنى، فهذه النظريات تفترض ان المهارات الأكثر تعقيدا يمكن تجزئتها إلى مهارات بسيطة، يمكن تعلم واتقان كل منها تعليما مستقلا عن سياقها، ويؤدي تراكم اتقان جميع المكونات المطلوبة إلى تعلم مهارات التفكير المعقدة، ولذلك فإن المستويات العليا من المعرفة تتحقق فقط في الصفوف المدرسية المتقدمة وربما لدى بعض الطلبة. وقد عارضت البحوث المعاصرة في علم النفس المعرفي حول العقدين الماضيين هذه النظرية الهرمية الذرية للتفكير التي تبنتها النظريات السلوكية، فالنظرية المعرفية للتعلم (Cognitive Learning Theory) تفترض ان جميع انماط التعلم تتضمن التفكير (Perkins, 1992).

ويرى أصحاب النظرية البنائية ان التعلم يتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في تكوين او بناء مخططات يوظفها في فهم التعلم واضافة معنى ودلالة عليه، فالطالب هو الذي ينشيء المعرفة استنادا إلى المعلومات نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد معنى منها وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (علام، ٢٠٠٤).

وعليه، فالإلمام السطحي للمعرفة لم يعد كافيا، فالمعلم بحاجة إلى تقييم حقيقي بمعنى ان يحكم على ما تعلمه الطلبة من خلال أدائهم. ان يجعل التعلم والتقويم يسيران جنبا إلى جنب؛ مما يؤدي إلى كشف اخطاء التعلم ليتداركها المعلم وترشده لما يفعل حتى يساعد الطلبة على التعلم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اذن يتم التقويم اثناء التعلم، ويتم اعادة النظر في التعلم اللاحق وفقا لما تم اكتشافه، وحتى يصبح التعليم بهذه الصيغة يأخذ التقويم صيغة التقويم الحقيقي اذ يلجأ المعلم إلى جمع معلومات عن أداءات حقيقية يقوم بها الطالب، بحيث يظهر الفهم في أداءه. والأداء الذي يقوم به ينبغي ان يكون اداءا دالا على الفهم. عندئذ يصبح التقييم حقيقيا.

ويرى ستجنز Stiggins المشار إليه في الدوسري (٢٠٠٤) ان الانتقال إلى الحقبة الجديدة، والنموذج الجديد للتقويم التربوي المتمثل في التقويم الحقيقي لأداء الطالب كان أساسه تغييرين جذريين: **أولهما**، المسائلة التربوية بهدف تحقيق النواتج التعليمية. ونتج عن ذلك نتاج تربوي وبحثي جديد تمثل في تقديم بعض الأولويات التربوية كنماذج التعليم والتعلم الإتقاني، والأهداف السلوكية، والحد الأدنى من الكفايات التعليمية، والتعليم المبرمج، والنماذج المعتمدة على النواتج التعليمية؛ مما حدا بالمربين على التفكير جديا في مسؤولياتهم المتغيرة وكان ذلك ايذانا ببدء فجر جديد يؤسس لحقبة جديدة في القياس والتقويم التربوي والنفسي.

ثانيهما، اعادة فحص واختبار نواتج التعليم والتعلم، فقد بدت اهداف التحصيل الدراسي أكثر تعقيدا مما كانت عليه سابقا. وخاصة مع تسارع المعرفة ونموها، والتفجر المعرفي، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية المذهلة في العلوم الطبيعية والانسانية؛ مما حدا بالمربين إلى التركيز في التعليم على خلق مواطنيين قادرين على إدارة المعلومات، وليس على مواطنين يحفظون المعلومات ويتذكرونها. ولقد ادرك المختصون في القياس والتقويم التربوي والنفسي أهمية مهارات التفكير العليا، وعمليات حل المشكلات، وانها عمليات معقدة تتطلب تحليلا وتفسيرا، وتحتاج إلى الكثير من الخطوات لحلها، وربما اكثر من شخص لحلها، واضافة إلى انها تحتاج إلى تطبيق المعرفة والمهارات وتكاملها في اكثر من مجال معرفي ضمن المقررات الدراسية، وفي آن واحد، وربما تحتاج إلى اكمال العمل والحل خارج نطاق المدرسة.

وادرك المختصون كذلك ان عمليات القراءة والكتابة عمليات معقدة، بل اكثر تعقيدا مما كان يعتقد سابقا. ومن هنا بدأ المختصون في ادراك مضامين تلك النواتج التعليمية والتربوية المعقدة جدا، وان النواتج التعليمية ذات القيمة العلمية بالنسبة للطالب لا يمكن ترجمتها إلى فقرات اختبارية في صورة اختبار الورقة والقلم، وقد دفعهم هذا التبصر وتلك الرؤية إلى تحسس عدم كفاية التقويم السابق الذي هيمن على الاختبارات المدرسية وحركة المساءلة التربوية ردحا طويلا من الزمن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦- أدوات التقويم التقليدي:

تتمثل أدوات التقويم التقليدي بالاختبارات التحصيلية المختلفة، ويعرّف الاختبار على أنه "إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك" (Brown, 1999). وهذا التعريف يشير إلى عدة امور هامة تتمثل فيما يلي:

* ان الاختبار **اجراء منظم:** فالاختيار طريقة تتألف من خطوات معينة متتابعة. وكل خطوة تتطلب مجموعة من القوانين. وعليه، فالاختبار طريقة معيارية يؤخذ فيها كل عمل بناء على قوانين موصوفة. ففقرات الاختبار، وتعليماته، وزمنه، وظروفه الأخرى التي يدار بموجبها تمثل قوانين تطبق على جميع الطلبة الذين يتقدمون للاختبار. وكذلك، فجميع الأشخاص الذين يقومون بتنفيذ الاختبار هم ايضا يتبعون الطريقة نفسها في كل مكان. مما يتيح المجال لإجراء المقارنات بين الأفراد الذين يتقدمون لاختبار ما واتخاذ قرارات بشأنهم.

***السلوك:** وتتم ملاحظة السلوك خلال أداء المتعلم في موقف اختباري. وما فقرات الاختبار التحصيلي الا عملا او سلوكا يمكن ان يكون دليلا لتحصيل الطلاب للأهداف المرصودة له.

***العينة:** ولكل سمة من السمات عدد من السلوكيات الدالة عليها وبالتالي، فانه يمكن كتابة الكثير من الفقرات التي تعكس كل السلوكيات الدالة على هذه السمة أو السمات. الا انه ومن الناحية العملية فان الاختبار يحتوي عادة على عدد محدود من الفقرات. وبالتالي، فان الاختبار يمثل عينة فقط من المجال المتوقع للفقرات.

ويتم الحكم على مستوى تحصيل الطالب من خلال مقارنة أدائه بأداء زملائه، وهذا التفسير للأداء يسمى **معياري المرجع** وهو المعيار السائد في التقويم، ويطلق عليه أيضا التقويم ذو المعيار السيكوميتري، ويعني أن أي درجة يحصل عليها الطالب في الاختبار لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بالدرجات التي يحصل عليها الآخرون في نفس المستوى الدراسي.

ويفيد هذا النوع في مقارنة الإنجازات داخل الصف المدرسي، او داخل المجموعة. وهناك طريقة اخرى للحكم على مستوى تحصيل الطالب في الاختبار وهي التقويم ذو المعيار الإديوميتري، ويسمى المعيار التربوي، وهذا يهدف إلى تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار اما في ضوء مستواه في الماضي، او في دراسة الوحدة التعليمية. ويتميز هذا النوع بمقارنة الفرد بنفسه من وقت لآخر ويسمى المعيار فردي المرجع او على اساس المحك المطلوب الوصول اليه ويسمى المعيار **محكي المرجع** (الحريري، ٢٠٠٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأشهر التقسيمات للإختبارات، التقسيم حسب طبيعة الإجابة، وهي تقسم بناء على ذلك إلى قسمين رئيسين:

أ- الاختبارات المقالية:

يطلق على هذا النوع من الاختبارات بالاختبارات الإنشائية، وهو النوع السائد في المداراس في الوقت الحالي (أبو لبدة، ١٩٨٥). وهذه الاختبارات تفيد في قياس قدرات الطلبة على تنظيم المعرفة بشكل مترابط، واستخدامها في حل مشكلات جديدة ومتنوعة بشكل مبدع ومتميز، لذا فإن على من يضع الاختبارمن هذا النوع ان يبذل جهدا كبيرا في صياغة الأسئلة بطريقة يمكن معها قياس القدرات المطلوبة. وتستخدم الاختبارات المقالية في تقويم تحصيل الطالب في جميع المواد الدراسية، وقد أشار جابر (٢٠٠٢) إلى قسمين يمكن أن تقسم الاختبارات إليها:

١. **الأسئلة المقالية طويلة الإجابة:** ويطلق عليها الأسئلة الإنشائية، وتتطلب هذه الأسئلة الإجابة المطولة والتي لا تقل عن نصف صفحة لتوضيح فكرة اوتفسير ظاهرة أومشكلة معينة، وتبدأ هذه الأسئلة عادة بأفعال سلوكية مثل: وضّح، اشرح، ناقش، قارن، أذكر... الخ وتفيد هذه الأسئلة في قياس المستويات المختلفة من الأهداف المعرفية، كما أنها مناسبة لجميع المواد. وتمتاز هذه الأسئلة بسهولة وضعها وقلة تكاليفها كما انها تمنح الطالب حرية التعبير، لكنها تعتمد على ذاتية التصحيح، كما انها تقتصر على عدد من مستويات الأهداف في الاختبار الواحد وذلك لقلة أسئلتها، فضلا من أنها تأخذ وقتا طويلا عند تصحيحها.

٢. **الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة** تتطلب هذه الأسئلة اجابات قصيرة لا تتعدى السطر الواحد، أو الجملة الواحدة، ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس معرفة مصطلحات معينة، ومعرفة المبادئ، والحقائق النوعية، والطرق والاجراءات والتفسيرات البسيطة. ومن امثلة هذا النمط: اذكر اركان الإسلام، عدد مبطلات الصوم، اذكر احروف الجر... الخ (جابر، ٢٠٠٢).

ب- الاختبارات الموضوعية:

يقصد بالموضوعية الاتفاق التام في الأحكام وقد سميت الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم لأن لو أعطيت اوراق الإجابة إلى عدد من المصححين فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه. ولذلك فهي لا تحتمل الا اجابة واحدة صحيحة يختارها الطالب من بين البدائل المتاحة. وتمتاز هذه الاختبارات بأنها تتناول عينة ممثلة وكبيرة من الخبرة التحصيلية المراد قياسها، كما انها تأخذ في الاعتبار عينة ممثلة ايضا من المهارات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأساسية اللازمة للنجاح في المادة المقررة (الدوسري، ٢٠٠٤). وتتميز الاختبارات الموضوعية بارتفاع معاملي الصدق والثبات، اضافة إلى انها شاملة لكل محتوى المادة الدراسية، وتتمتع بسهولة التطبيق مع امكانية تصحيحها بسهولة من خلال مفتاح الاجابة. ولكن مع وجود تلك الميزات فإنها لا تكاد تخلو من العيوب، حيث ان اعدادها يتطلب وقتا طويلا، وتعجز عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة، كالتعبير والإبداع، كما انها تسمح بالغش والتخمين، اضافة إلى انها مكلفة ماديا. ومن عيوبها ايضا عدم قدرتها على تقويم قدرة الطالب على النتقد والتقويم وتنظيم افكاره الخاصة، فضلا عن ان اعدادها يحتاج إلى مهارات وخبرة عالية. وللاختبارات الموضوعية انواع عديدة منها: الاختيار من متعدد، والتكملة، وملء الفراغات، والخطأ والصواب، والمزاوجة.

٧- العلاقة بين الاختبارات والتقويم:

من اهم الامور التي تفرّق بين الاختبار والتقويم هي ان الاختبار عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب الطالب. وهو الجانب المعرفي. بينما يمتد التقويم؛ ليشمل جوانب الطالب المختلفة؛ من اجل اعطاء صورة لنمو هذه النواحي فإن التقويم يتتبع نمو الطلبة من جميع نواحيه؛ للوقوف على مواضع التقدم والتأخر في هذا النمو؛ لدعمها، والزيادة منها، وتوجيهها التوجيه السليم، والوقوف على مواضع الضعف في هذا النمو؛ لعلاجها في الوقت المناسب وتداركها. ويتتبع التقويم أساليب المعلم، أو ما يستخدم فيها من أدوات، وما يقوم به من توجيه او ارشاد لمعرفة ما أفاد الطلبة من هذا كله في نموهم المنشود حتى يستمر في اتباعه، ولمعرفة ما يجب ان يعدله المعلم ليصبح أكثر إفادة لهم في هذا النمو. يقوم التقويم كذلك بمراقبة أوجه نشاط المدرسة عامة، ومدى استغلال امكاناتها وامكانات البيئة المحلية، ومعرفة إلى أي حد يساعد هذا كله على نموهم النمو المنشود؛ وذلك للعمل على دعم المحاسن والزيادة منها، والعمل على تحديد العيوب ونواحي التقصير وعلاجها.وعليه، فان التقويم يشتمل على تقويم كل من نمو الطالب بجوانبه المختلفة، عمل المعلم ونشاط المدرسة.

الاختبار عملية يقوم بها طرف واحد وهو المعلم الذي يصنع الاختبار، ثم يتخير الزمان والمكان، ثم يقوم بالتصحيح وما إلى ذلك. أما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية. إضافة إلى ذلك، ان الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

في إحدى النواحي. أما التقويم، فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة. لكنها لا تتوقف عن هذه المرحلة بل يمتد ليرسم العلاج المناسب (الحريري، ٢٠٠٧).

ثالثا: التقويم البديل

١- ماهية التقويم البديل:

الدعوات الجديدة التي أطلقت في ميادين البحث التربوي نتيجة لسلبيات التقويم التقليدي، حفزت كثيرا من التربويين لمحاولة طرح جملة من الأفكار حول شكل التقويم الذي لا بد من إدخاله إلى العملية التعليمية-التعلمية، بحيث يتكامل ويترابط ما يتعلمه الطلبة مع الطريقة التي يقوم بها تعلمهم. ومن هذه الأفكار، الدعوة إلى تقويم يزود بدليل حقيقي عن مستوى التفكير الذي يستخدمه الطلبة، ومدى امتلاكهم لمهارات حل المشكلات، بدلا من التركيز على قياس أجزاء المعرفة المنفصلة (Berlak, 1992)، كذلك رغبة التربويين في تقويم يوجه التعليم أولا بأول (Nichols,1994)، كما يريدون تقويما يبين تمثيلات حقيقية معبرة بشكل صريح عما أنجزه الطلبة (Wiggins, 1989).

هذه التوجهات تمثلت في ما أصبح يعرف الآن بالتقويم البديل Alternative Assessment، الذي يتطلب من المتعلم أن يُظهر كفاءاته، ومعارفه لتكوين أو إنشاء استجابات أو ابتكار نتاجات تعلمية، لذلك يفضّل النظر إلى التقويم البديل على أنه عدد من الأساليب والصيغ، التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن (علام، ٢٠٠٤).

وتوضح بيلي (Belle, 1999) التقويم البديل بأنه ذلك التقويم الذي يعتمد على الإفتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر. وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على امكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها.

وتقوم فكرة التقويم البديل على الإعتقاد القائل بأن تعلم الطالب، وتقدمه الدراسي يمكن تقويمه بواسطة أعمال، ومهام تتطلب انشغالا نشطا مثل: البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع. هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولا من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم (الصراف، ٢٠٠٢).

أما ستجنز (Stiggins, 2003) يقول إن التقويم البديل يتطلب من المتعلم القيام بأنشطة تبين تمكنه من مهارات أدائية معينة، أو قدرته على إبتكار نتاجات تحقق مستويات جودة معينة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويعرّف بيرلك (Berlak, ٢٠٠٠) التقويم البديل بأنه نوع من التقويم، يطلب فيه من المتعلم أداء مهمات حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه وفقا لمستويات ومعايير أداء محددة.

ويشير ميلز (Mills, 1996) إلى ان التقويم البديل هو نمط من أنماط العمليات الاختبارية، يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة، بدلا من اختيار إجابة من قائمة بدائل معطاة. فمثلا: ربما يطلب منه تفسير أحداث تاريخية، أو صياغة فروض علمية، أو حل مسائل رياضية، أو التخاطب بلغة أجنبية، أو إجراء بحث في موضوع معين. ويقوم المعلمون المدربون بالحكم على نوعية عمل أو أداء المتعلم استنادا إلى محكات متفق عليها.

وعرّف بيرك (Burke, 1999) التقويم البديل بأنه تقويم متعدد الأبعاد، لمدى متسع من القدرات والمهارات، لا يقتصر على إختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل على أساليب أخرى متنوعة، كملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة.

وتعريف نيكر (Knicker, 1997) التقويم البديل أو التقويم القائم على الأداء، هو أنشطة يقوم بها المتعلم، حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويبين ذلك عمليا في مواقف حياتية واقعية.

وأشار رايت (Wright, 2004) إلى ان التقويم البديل يتطلب من المتعلم أن يبين مهاراته ومعارفه بقيامه بأداء معقد، أو تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدما عمليات عقلية عليا، وحل مشكلات، وابتكارات، ويتطلب هذا النوع من التقويم تطبيقات حياتية للمعارف والمهارات يكون لها معنى يتخطى حدود النشاط ذاته الذي يقوم به المتعلم.

وتشير الباحثة إلى أن التقويم التربوي البديل يعد من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم ان يظهر كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، او ابتكار نتاجات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على انه عدد من الأساليب أوالصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمّعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.

ولعل ما يتميز به التقويم البديل من تركيزه على الاستقصاء وعلى تطوير مهارة حل المشكلة في سياق حياتي واقعي، يعمل على توجيه الطلبة إلى الملاحظة، والتفكير، والتساؤل، وإلى اختبار افكارهم التي ولدوها بأنفسهم. وفي مجمله، يركز التقويم البديل على أن تحدث عملياته من خلال قياس أداء الطالب الحقيقي الذي يؤديه تلبية لمهمات حقيقية يكلف بها، وملاحظة مستوى الأداء من حيث جودته، وبالتالي تحديد مستوى معرفة الطالب للمعرفة التي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يدرسها، ومستوى تفكيره ومهاراته، والعمليات المتضمنة في تطبيقه للمعرفة، وبذلك تكون صورة ما تم تعلمه أكثر واقعية واكتمالا (علام، ٢٠٠٤).

كما أشار بنتز (Bintz, 1991) أن هذا النوع من التقويم يعطي قيمة للعملية التعلمية-التعليمية، ولا يركز فقط على ناتج التعلم، فهو يأخذ في حسبانه ماذا وكيف ولماذا يتعلم الطلبة؟. كما أنه يتعامل مع التعلم كعملية فاعلة وكجزء طبيعي ومتكامل ومستمر في الحياة فالتعلم يُنتج معرفة ولا يعمل على نقلها.

والتقويم الحقيقي هو التقويم الفعلي للأداء؛ لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلبة قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرا من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والإبتكار في المواقف الجديدة. أن التقويم الحقيقي يلائم جميع الطلبة على اختلاف ميولهم وقدراتهم وأن الغرض الأساسي منه إعدادهم للحياة العملية، فلابد من أن يستفيد كل طالب منه في حدود ميوله وإمكانياته، وليس مجرد فئة قليلة قادرة من الطلبة (العبسي، ٢٠١٠).

وكما ورد في ويجنز (Wiggins, 1998) أن لهذا النوع من التقويم خاصيتان، أنه يوفر للطلبة والمعلمين التغذية الراجعة، والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها. وأنه يقوم على مهام أصيلة؛ أي المهام التي تعلم الطلبة الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم.

يتضح من التعريفات السابقة للتقويم البديل ان من أهم خصائص المهام التي تستخدم في التقويم البديل هي الواقعية، وأن على الطالب أن يطبق المعرفة، والمهارة بحكمة وفاعلية وذلك لحل المشكلات. ويجب أن تسمح المهمة بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال. والمهمات الحقيقية تتطلب من الطالب العمل في الموضوع، بدلا من تسميع أو استرجاع ما تعلمه، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذي يدرسه سواء في العلوم أو اللغات أو الإجتماعيات أو غيرها من المواد.

وعلى من يتولى مهمة تقويم عمل الطالب باستخدام التقويم البديل تبصيره أن أعماله سيتم تقويمها طبقا لمعايير ومستويات أداء محددة ومتفق عليها بين الطرفين. ومن هنا يجب أن يكون التقويم مؤشرا صادقا وأكثر تعبيرا عن مخزون الطالب المعرفي وقدراته الذاتية، كما يجب أن يعطي تقويم الأداء زخما أكبر لتحسين التعلم الصفي، ويزيد من فهم الطالب لما تجب عليه معرفته والقيام به.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومن هذا المنطلق، يتوجب على المعلم بشكل خاص إعداد طلبته لأداء مهمات معينة أو مجموعة من المهمات، ويصفها لهم، ويوضح المعايير ومستويات الأداء المطلوبة التي سيتم في ضوئها تقويم مستويات أدائهم وتحصيلهم الصفي. كما يجب على المعلم أن يُتيح للطالب فرصة الحكم على جودة عمله ونتاجه، وهو يتقدم تدريجيا في أثناء عملية أداء المهمة أو المهمات المطلوبة (Burke, 1999).

٢-مقارنة المبادئ الفلسفية والنظرية لكلا التقويمين التقليدي والبديل: (خصائص التقويمين)

بمقارنة المبادئ الفلسفية والنظرية لكلا التقويمين التقليدي والبديل كما يُلاحظ **بالشكل (١)** فإن المبادئ النظرية والفلسفية للتقويم التقليدي فيما يتعلق بالمعرفة، أنه يفترض ان المعرفة لها معنى عالمي الكل متفق عليه، وذلك بالإفتراض ان المعرفة لها معنى واحد، وانه من الممكن لأي شخص في اي مكان ان يصل إلى هذا المعنى (Berlak, 1992).

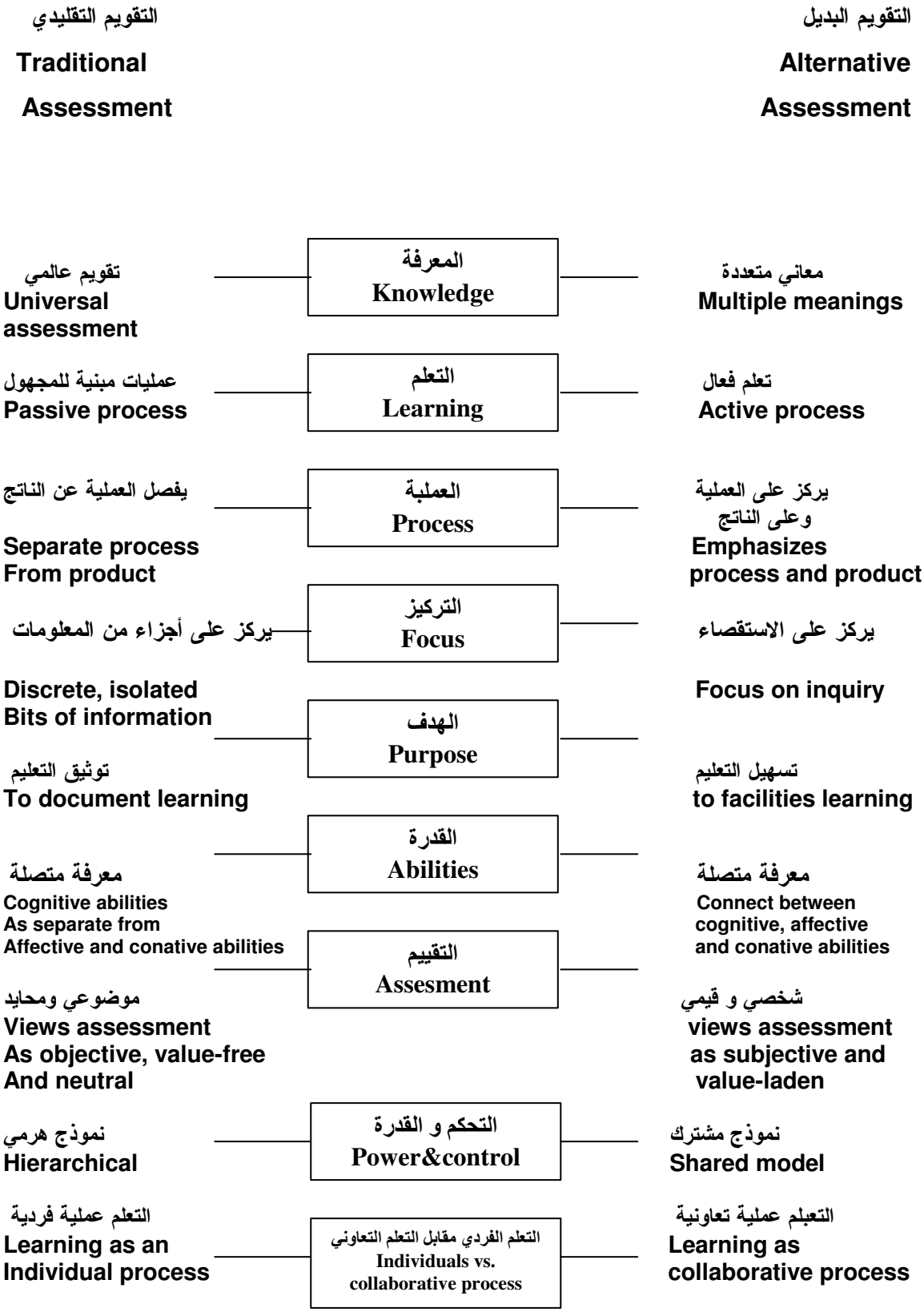
اما التقويم البديل يفترض ان المعرفة عبارة عن حقائق متعددة مصحوبة بمعان متعددة، وذلك بأنه من غير الممكن لكل الأشخاص ان يصلوا إلى معنى يتفقون عليه جميعهم؛ لأن كل فرد يجلب تفسير مختلف للمواقف دائمة التغير (Roderide, 1991).

- أما عملية التعلم في التقويم التقليدي فهي تعامل الطلبة كأنهم لا يملكون معرفة سابقة، وعمل المعلم هو ملء الطلبة بالمعلومات، التي يعتقد انها صحيحة ويحفظونها (Freire, 1990). اما في التقويم البديل فعملية التعلم عملية طبيعية وجزء من الحياة (Bintz, 1991)، وهي ليست شيئا يعطى من شخص لآخر، الطلبة يبحثون بشكل فاعل؛ للكشف عن معان جديدة يظهرون بها معرفتهم؛ اي ان التعلم هنا يعني انتاج المعرفة وليس نقلها.

- كما ويفصل التقويم التقليدي عملية التعلم عن ناتج التعلم، في العادة في التقويم التقليدي تقوَم النتاجات النهائية للطلبة عن طريق الإمتحانات التي يفترض بها ان تعبر عن تعلمهم، اما كيف ولماذا يتعلم الطلاب فهذا امر غير مأخوذ بالحسبان على النقيض من التقويم البديل الذي يركز على العملية والناتج معا (Hutchings, 1993).

-كذلك يركز التقويم التقليدي على فصل وعزل اجزاء من المعلومات، وهذه الاجزاء تمثل مهارات التفكير الدنيا، وان الطالب يجب ان يتقن مهارات معينة في مستوى معين قبل الانتقال إلى مستوى اعلى. اما التقويم البديل يركز على الاستقصاء، وعلى تطوير مهارات التفكير العليا، وعلى تطوير مهارة حل المشكلات التي تقود الطالب للملاحظة، والتفكير، والتساؤل، وإلى اختبار افكاره.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



الشكل(١) مقارنة المبادئ الفلسفية بين التقليدي و البديل (Berlak, 1992).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– يفترض التقويم البديل ان هدف التقويم هو تسهيل التعلم وتحسينه، فعندما يستقبل الطلاب التغذية الراجعة عن تعلمهم؛ فإنهم يكسبون مؤشر لتعلمهم، وبذلك يستطيعون التقدم اكثر في تعلمهم. وبالطبع ليس هدف التقويم هنا هو تصنيف الطلبة كما في التقويم التقليدي الذي يفترض ان هدف التقويم هو توثيق التعلم، ومراقبة تعلمهم، بحيث ان الطلبة "**الذين يعلمون**" يفصلون عن الطلبة "**الذين لا يعلمون**". بكلمات أخرى التقويم التقليدي يخلق نظام يصنف الطلاب ويفاضل بينهم (Johnston, 1989).

– كما ويركز التقويم التقليدي بشكل رئيسي على القدرات المعرفية، اما القيم واهتمامات الطلبة لا يلقى لها بالا فيما يتعلق بكفائتهم في تنفيذ مهمة ما. اما التقويم البديل فيربط صلة قوية بين اهتماماتهم وقدراتهم المعرفية، فعندما يهتم الطالب بنشاط ما؛ فإنه يستثمر كل وقته وجهده فيه، وبالنتيجة يتعلم من هذا النشاط. ففرضية التقويم البديل قائمة على "لا معنى من تقويم قدرات الطالب باستثناء فيما يتعلق باهدافه واهتماماته القيمية" (Ravan, 1992).

– ويظهر التقويم البديل التعلم على انه شخص، ومليء بالقيم وان صنع القرار حول ماذا يدرّس وماذا يقوَم لهما طابع شخصي وقيمي. اما التقويم التقليدي يعطي السلطة، والتحكم لنظام العلامات، وأن المعلم هو الوحيد الذي يملك القوة لصنع القرارات حول ماذا تم تعليمه وكيف تم تقويمه، ولا يشارك الطلبة في صنع القرارات حول ما هو الشيء المهم لتعلمه او في تقرير مدى صلاحية تعلمهم (Bintz, 1991).

– أيضا يركز التقويم التقليدي على الأداء الفردي للطلبة بدون مساعدة من الآخرين، فهو يعتبر أي مساعدة هي غش، وكذلك يعملون في بيئة تنافسية. بينما التقويم البديل يتشارك المعلم وطلبته القرارات حول كيفية وسبب التعلم؛ وبذلك يتبع الأسلوب الديمقراطي في عملية صنع القرار، ويركز ان التعلم عملية تعاونية، الطلاب والمعلمين احرارا في التعبير عن افكارهم واختبارها؛ وبذلك يصنع الطلبة والمعلمون المنهاج، ويكون التقويم جزءا من المنهاج، لأن التقويم يجب ان يكون متجها نحو نفس الأهداف التي يسعى اليها تطوير المنهاج.

وكما ورد في الدوسري (٢٠٠٤) فإن التقويم البديل يتميز عن التقويم التقليدي أو التقويم المعتمد على على الورقة والقلم. ومن أهم هذه الخصائص:

١. التقويم البديل مباشر في طبيعته، يقيّم المهام المعرفية والفكرية المعقدة كما هي واقع الحياة، أو يحاكيها كما هي في الواقع، وذلك خلافا للتقويم التقليدي الذي يعتمد أساسا على الورقة والقلم والاختبارات التقليدية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢. يركز التقويم البديل على العملية والناتج، وليس على الناتج فقط.ويتطلب استخدام المتعلم لمهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب وحل المشكلات والنقد والتقويم وما يرتبط به من اصدار الأحكام. بعكس التقويم التقليدي الذي لا يتعدى في كثير من الأوقات مستوى التطبيق في سلم التصنيف المعرفي للعمليات العقلية.

٣. يتميز التقويم البديل بالتكامل والفهم من جهة والتطبيق من جهة أخرى، بينما التقويم التقليدي يعالج المعرفة بشكل عام معالجة جزئية تخل بعملية التكامل بين أجزائها ولا ترتبط بالكل.

٤. دور المتعلم في التقويم البديل دور إيجابي وفاعل، حيث يقوم المتعلم بعملية البحث عن المعلومات من عدة مصادر، ويحللها، وينقدها، ويضعها في إطار تركيبي جديد، ولا يأخذها كأمر مسلم به كما يحدث في التقويم التقليدي، حيث نجد أن المتعلم يتلقى المعلومات وينفذ ما يطلب منه، ولا يتحقق من مصداقيته.

٥. يقوم المتعلم في التقويم البديل بعملية التقييم الذاتي للمشروع أو العمل أو المهمة التي أنجزها، وكذلك أثناء تنفيذها حسب مراحلها، ويعدل عمله وأسلوبه وفق ذلك التقويم. كما يقوم المتعلم من جانب آخر بعملية تقييم مشتركة مع المعلم لتقييم المهمة المراد تنفيذها وخاصة فيما يتعلق بمعايير تقييم مستوى الأداء وقواعد تصحيح جودة الأداء. وهذه القضايا يفتقر اليها التقويم التقليدي.

٦. الأسئلة التي يثيرها التقويم البديل والمهام المرتبطة بهذه الأسئلة لا ترتبط بإجابة واحدة صحيحة فقط، بل من الممكن التوصل إلى عدة اجابات صحيحة ممكنة نتيجة لقيام المتعلم بعملية البحث والتقصي من خلال رجوعه إلى عدة مصادر للمعرفة. كما يتطلب الأمر ان يدافع المتعلم عن اجابته ويبررها بالحجج والبراهين تبريرا منطقيا وعمليا ينبئ عن فهمه للمهمة المطلوب أداؤها.

٧. التقويم البديل يمكّن المتعلم من ان يكون على صلة مستمرة ومباشرة بالمعلم من بداية مهمة الأداء وحتى نهايتها. ويتم تعديل المهمة المطلوب أداؤها بناء على التغذية الراجعة التي يحصل عليها من المعلم، نتيجة للحوار بين الطرفين، وليس على أساس تعليمات مسبقة فقط ينفذها المتعلم. ورغم أهمية التغذية الراجعة الكتابية والتحريرية، كما هو الحال في التقويم التقليدي، الا ان التغذية الراجعة في التقويم البديل تكون مستمرة وشفوية بين الطرفين وتعزز نظيرتها التحريرية.

٨. يستمد التقويم البديل مصداقيته وصدقه من طبيعة الأداء الأصيل للمهمة التي ينفذها المتعلم وارتباطها بواقع الحياة اليومية للمتعلم وما تتضمنه من أعمال فكرية وأداء وإنتاج يرتبط بسلامة

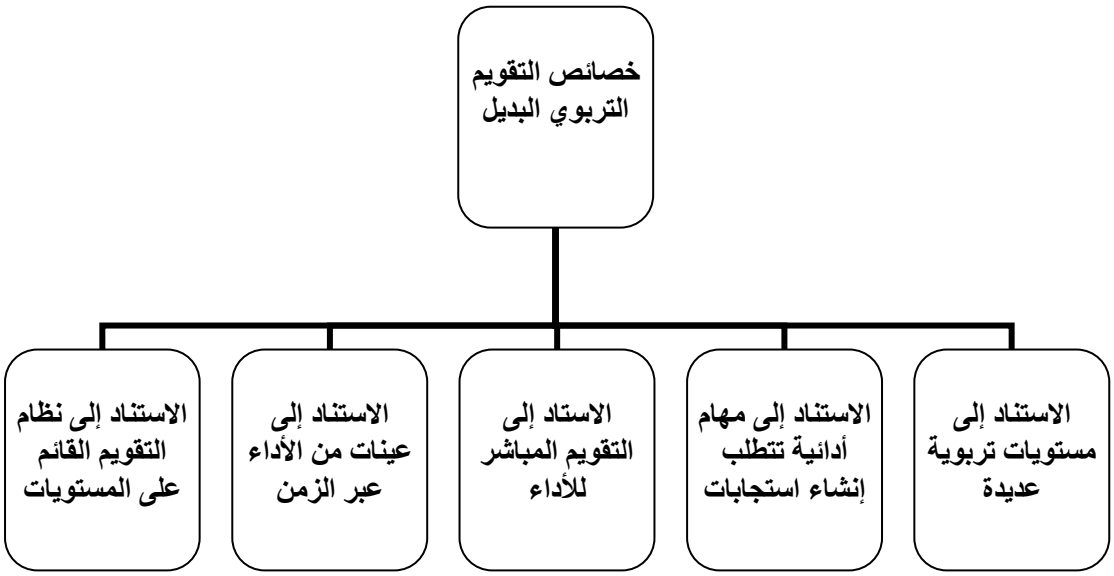
All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الحكم وصدق نتائج التقويم. أما بالنسبة للتقويم التقليدي، فغالبا ما يعتمد على معايير سيكومترية واحصائية غير مباشرة مثل الصدق المرتبط بمعيار خارجي.

٩. يعتمد التقويم البديل على التقدير الكيفي، وبناءً على سلالم تقدير وصفية للأداء، بينما يركز التقويم التقليدي على الجانب الكمي في تقدير مستوى الأداء، اعتمادا على الأرقام والعمليات الإحصائية في أغلب الأحيان.

١٠. يقود التقويم البديل المتعلم إلى تطبيقه في مواقف حياتية اخرى مشابهة او مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أداؤه، ولا يشعر بنوع من الانفصال بين ما يتعلمه وما سيطبقه مستقبلا في حياته العملية. أما أساليب التقويم التقليدية وخاصة التي تركز على الاختبارات الموضوعية، فقد لا يستطيع المتعلم بواسطتها تطبيق او استخدام معلوماته ومهاراته النظرية في مواقف معقدة من الحياة العملية اليومية الراهنة أو المستقبلية.

من المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم البديل يظهر ان التقويم التربوي البديل يتميز بأساليبه المتعددة والمتنوعة، وبخصائص تميزه عن التقويم التقليدي. ويوضح الشكل (٢) بعض أهم هذه الخصائص (علام، ٢٠٠٤):



شكل (٢) خصائص التقويم التربوي البديل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وسيتم تناول كلا من الخصائص التي يوضحها الشكل (٢) بشيء من التفصيل فيما يلي (علام، ٢٠٠٤):

- الاستناد إلى مستويات تربوية أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية:

فالتقويم البديل يهدف لتحقيق مستويات ومعايير تربوية، أو نواتج تعليمية محددة متسعة النطاق تتطلب إبراز مهارات الطالب المتنوعة، وانعكاساته، ونتاجاته التي تتميز بالواقعية، في إطار مناهج دراسية قائمة على التفكير، وعمليات تدريس تؤكد شمولية الأنشطة التعليمية، وايجابية مشاركة الطالب، وتوجيهه بدلا من تلقينه. وكذلك معاونته في بناء معرفته من خلال تفاعله مع بيئته، ومروره بخبرات ثرية ذات معنى، وتعلمه الذي يستند فيه إلى أنظمة متعددة.

- الاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات:

فالتقويم التقليدي يستند في كثير من الأحيان على أنواع من الأسئلة والمفردات الاختبارية التي تتطلب الاختيار من بين بدائل معطاة تتعلق بمعلومات بسيطة مستقاة من الكتب المدرسية، لا يوظف فيها الطالب عمليات معرفية عليا. بينما التقويم البديل يتطلب استجابات تماثل بقدر كبير العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الحياتية. فمعظم مهام الأداء تحتاج من الطالب بذل الجهد في التوصل إلى أحكام معقدة تتطلب تحليل المشكلة، وتعريف مختلف بدائل حلها، ومهارة كتابة أسلوب الحل الذي يراه مناسبا، او عرض الحل شفويا، او بأي صيغة أخرى، مبررا ومفسرا هذا الحل. وبذلك يمكن تتبع المسار الذي اختاره الطالب واستخدمه في حل المشكلة او اتخاذ القرار.

- الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك او الأداء المرجو:

يعتمد التقويم التقليدي في معظم الأحيان على أساليب غير مباشرة في تقويم معارف الطلبة ومكتسباتهم، بينما التقويم البديل يحاول قدر الإمكان تقويم سلوك الطالب وأدائه المرجو بطريقة مباشرة، أي في السياق الذي أستخدم فيه الأداء، لذلك فإن المهام التي تستخدم في العمليات الاختبارية ينبغي أن تكون بمثابة عينة ممثلة للمهارات والفهم المطلوب. فتقييم مهارة كتابة مقال مقنع مثلا ربما ينعكس في مهمة يقوم فيها الطالب بكتابة فقرة يقنع فيها المعلم بأهمية موضوع معين. وتبيان فهم تصميم تجريبي ربما ينعكس في مهمة تصميم وإجراء تجربة في الفيزياء للتحقق من ظاهرة معينة. وإظهار مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية ربما يتطلب ان يقوم الطالب بترجمة قطعة نثرية معينة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وهكذا.

- الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فالتقويم التقليدي يعتمد في كثير من الأحيان على العلامات النهائية في الاختبارات المدرسية المألوفة التي تطبق في نهاية مدة دراسية معينة. أما التقويم البديل فإنه يجري عبر الزمن، ذلك لأنه يهتم بفحص أنماط اعمال الطالب واتساقها من أجل تعرّف كيفية تقدم الطالب ونموه، ويتمثل ذلك في ملفات أعمال أو إنجاز الطالب (Portfolio) بخاصة، وتتبع مسودات عمله، وخططه، ومخططاته لتعطي صورة كاملة عن النتاجات النهائية للطالب.

كما أنه يمكن إستخدام أساليب التقويم البديل في ملاحظة الأنشطة الجماعية التي تعكس اهتمام مجموعة من الطلبة بالتعاون في أداء مهمة معينة مرتبطة بنواتج مرجوة للعملية التعليمية، نظرا لأن التعاون الجماعي يكون مطلوبا في كثير من أمور الحياة. غير أن الإستدلال على الأداء الفردي للطالب، أو قدرته، أو جهده في إطار الجماعة يواجهه بعض الصعوبات، لذلك يفضل تقييم أداء الفرد على حدة، وكذلك تقييم ادائه كعضو في الجماعة.

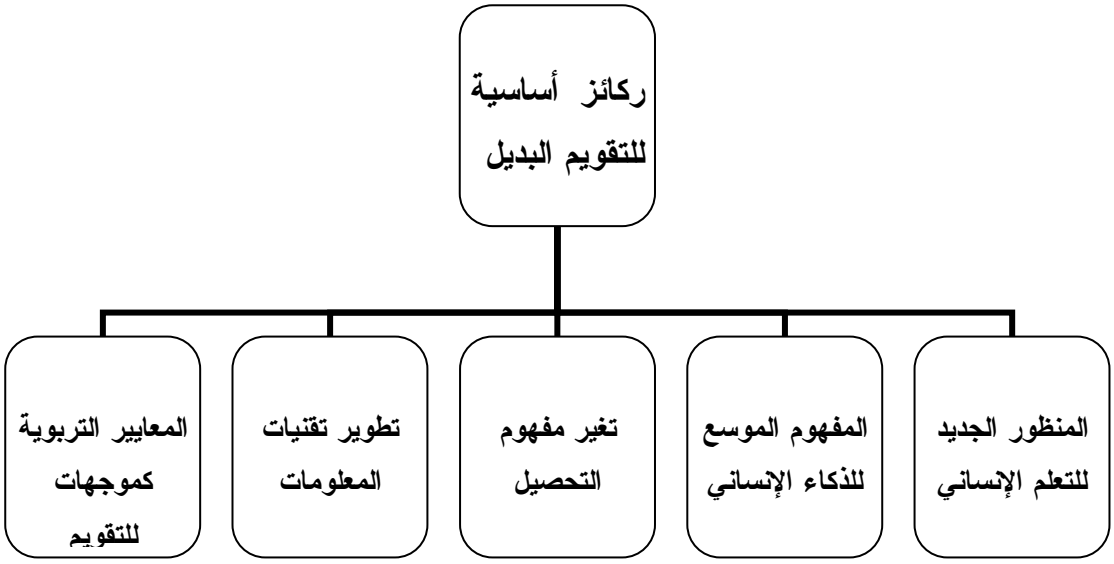
- الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات:

فالتقويم التربوي البديل يهتم بالتوصل إلى مؤشرات تعطي صورة واضحة عن أداء كل طالب، دون مقارنته بأداء اقرانه، أو أداء عينة ممثلة لهؤلاء الأقران. فعلى الرغم من أنه يمكن أيضا جمع معلومات عن كيفية استجابة مجموعة كبيرة من الطلاب لمهام الأداء، الا ان الإهتمام الأساسي يتركز في تقييم الطالب بالنسبة لمستويات الكفاية (المعايير)، ومدى تمكنه منها متمثلا في توظيفه لمهاراته في سياقات ذات معنى.

٣-ركائز أساسية للتقويم البديل:

استند التحول في عمليات تقويم تحصيل الطلبة من الإعتماد الرئيس على الاختبارات التحصيلية المألوفة إلى التقويم البديل على ركائز أساسية تتعلق بالتطورات المعاصرة التي حدثت في علم النفس المعرفي، وتقنيات المعلومات، وما أدت إليه من تصورات فكرية جديدة لنظريات التعلم الإنساني، ومفهومي الذكاء والتحصيل، وما أسهمت به في تغيير وجهات النظر حول المعايير التربوية، والمناهج الدراسية، والبيئة الصفية، وأساليب التدريس. ويوضح **الشكل (٣)** التالي أهم هذه الركائز (علام ،٢٠٠٤):

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



الشكل (٣) ركائز أساسية للتقويم البديل

-التعلم الإنساني من منظور جديد:

تعتمد كثير من الممارسات التربوية في المدارس في الوقت الحاضر اعتمادا أساسيا على مفاهيم ومبادئ النظريات السلوكية في علم النفس التي شاع استخدامها في بداية العشرينات من القرن الماضي. والتعلم الإنساني في إطار هذه النظريات يكون خطيا ومتتابعا، ويمكن أن يحدث الفهم نتيجة الإضافة التدريجية، أو تراكم متطلبات التعلم السابق. وهذا يعني تجزئة التعلم المرجو إلى عناصره المكونة له، وتدريس هذه العناصر واحدة تلو الأخرى. فهذه النظريات تفترض أن المهارات الأكثر تعقيدا يمكن تجزئتها

إلى مهارات بسيطة يمكن تعلم وإتقان كل منها تعلما مستقلا عن سياقها. ويؤدي تراكم اتقان جميع المكونات المطلوبة إلى تعلم مهارات التفكير المعقدة، لذلك فإن المستويات العليا من المعرفة تتحقق فقط في الصفوف المدرسية المتقدمة، وربما لدى بعض الطلبة. ويكون المعلم في إطار هذه النظريات التقليدية هو المشارك النشط في عملية التعليم، يقدم المعلومات للطلبة الذين يستقبلونها بسلبية.

أما التحصيل الواقعي يؤسَس على مجال معرفة معين يشتمل عادة على حقائق، ومصطلحات معينة، ومجموعة من المفاهيم والمبادئ والنظريات. والتحصيل الواقعي في مجال معرفة معين يعكس الفهم المتعمق لمشكلة أو قضية معينة، فمن خلال البحث المنظم يتعلم الطلبة التوصل إلى بعض الأفكار الأكثر فائدة من غيرها. ومن خلال المناقشة الموسعة يشاركون في تبادل الأفكار والحوار المستفيض مع المعلم والأقران، وبناء فهم جيد مشترك حول موضوع

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

معين. فالفهم المتعمق يعبّر عنه من خلال أساليب تواصل متعددة يوظف فيها الطلاب اللغة المكتوبة والبصرية والرمزية لتوضيح أفكارهم (علام، ٢٠٠٤).

ويرى جاردنر (Gardner, 1989)، وبيركنز وبليث (Perkins & Blyth, 1994) أن بحوث علم النفس المعرفي في مجال التفكير، قد بينت أن العمليات المعرفية العليا ليست مقصورة على المراحل المتقدمة في النمو العقلي، حيث ان التفكير والاستدلال يتعلقان بدرجة أساسية بالتعلم الفاعل حتى في المستويات المبكرة في القراءة والكتابة والحساب، وغيرها من المجالات الدراسية. والتعليم الفاعل من هذا المنظور يتطلب تغييرا أساسيا في دور المعلم بحيث يصبح ناصحا وراعيا لطلبته Mentor، أو محكّما Coach، يقدّم فرصا متنوعة للطلبة لاستخدام ما يعرفونه بالفعل من أجل فهم المادة التعليمية الجديدة، كما يقدم مهام ذات معنى ومرتبطة بخبرات الطالب بما يمكّنه من تحسين إستراتيجيات تعلمه وفهمه.

فالفهم من وجهة نظر وبيركنز وبليث (Perkins & Blythe, 1994) هو أن يكون الطالب قادرا على تنفيذ أداءات متنوعة تظهر فهمه للموضوع، وقدرته على تطويره، لذلك أطلقا على هذه الأداءات "أداءات الفهم"، وأكدا أهمية التقويم المستمر، والإنعكاسات الذاتية المنتظمة أثناء عملية التعلم.

والمدخل التقويمي الذي يناسب هذا التوجه في التدريس والذي اطلق عليه والف "ثقافة التقويم" "Assessment Culture" يؤكد وبدرجة كبيرة تكامل عمليتي التقويم والتعليم. وكذلك يؤكد ايجابية دور الطالب في عملية التقويم، ومشاركته فيها مشاركة نشطة من خلال التقويم الذاتي، والتأملات المستمرة، والعمل الجماعي، والحوار الفاعل مع المعلم. ويشمل التقويم أساليب وأدوات ومهام متعددة ومتنوعة ومرتبطة بمواقف حياتية واقعية تثير اهتمامه، وتتحدى قدراته، وتشجعه على أدائها.

- **توسيع مفهوم الذكاء الإنساني:**

وصف جاردنر (Gardner, 1989) المنظور الجديد للتعلم بأن الفرد يصبح أكثر كفاءة، ليس لمجرد تعلمه بعض الحقائق والمهارات، وإنما بإعادة تشكيل معارفه وتنظيمها في تجمعات تسمح له بتقليل العبء على الذاكرة، وتكوين إستراتيجيات، ونماذج عقلية تساعده في معرفة متى وكيف يستفيد من المعارف والمهارات. كما حاول جاردنرتطوير نظرية الذكاء المتعدد Multiple Intelligences وكيفية تنفيذ مفهومه الجديد في المدارس، فقد رأى أن المؤسسات التعليمية التقليدية تركز على قدرتين فقط هما: القدرة اللفظية – اللغوية، والقدرة المنطقية – الرياضية، على الرغم من ان هناك انواعا اخرى من المعارف والقدرات والمواهب،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأوضح جاردنر عددا من هذه القدرات والمواهب المتمايزة التي يمتلك كل فرد درجات معينة من كل منها وهي: القدرة البصرية–المكانية، والقدرة الجسمية–الحركية، والقدرة الموسيقية–الإيقاعية، والقدرة على التفاعل بين الأفراد، والقدرة على معرفة مشاعر الفرد الذاتية، والقدرة المنطقية–الرياضية، والقدرة اللفظية–اللغوية.

ومن هنا يتضح أنه على عكس التصورات التقليدية التي تنظر إلى الذكاء الإنساني على أنه سمة ثابتة تتوزع اعتداليا في المجتمع، وتعدّ مصدر الفروق الفردية، يؤكد جاردنر Gardner وسترنبرج Sternberg وودفورد Woodford، أن الذكاء سمة غير ثابتة، وأطلق عليها والف (Wolf ,١٩٩١) مفهوم العقل "Mind".

وهذا يبين أن الطالب يمكنه تعلم كيف يتعلم، وأنه لا توجد طريقة واحدة أو أسلوب أفضل لتدريس جميع الطلبة. كما أن التصور الجديد للذكاء يشير إلى أن التفكير يتضمن مكونة ما وراء المعرفة Meta-cognition إلى جانب المكونة المعرفية Cognition، وأن نمو الذكاء ينتج عن النمو الطبيعي لمكونة ما وراء المعرفة أو تنميتها من خلال عملية تعليم مباشرة. وكذلك يفترض أن العمليات العقلية تعتمد على الظروف الاجتماعية والثقافية التي تحدث فيها، وتتشكل هذه العمليات عندما يتفاعل الفرد مع بيئته.

– تغير مفهوم التحصيل:

إن بناء الاختبارات التحصيلية بوضعها الراهن يستند إلى فلسفة تربوية تشجع إبراز الفروق الفردية بين الطلبة، وتحث على التعلم التنافسي من أجل حصول الطالب على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد او تعرّف ما يمتلكه من مهارات وظيفية أساسية متنوعة، وأداءات وسلوكيات ايجابية بناءة، وتشخيص جوانب قوته وضعفه لكي يستطيع المعلم مواجهتها، ويعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية، أو العمل كفريق متآلف في إطار التعلم التعاوني لتحقيق مستويات وأهداف ونواتج واضحة ومشتركة لصالح الطالب والمجتمع. ويؤدي ذلك في كثير من الأحيان إلى مشكلات تتعلق بالهدر، مثل الهروب والرسوب والتسرب، والتحيز ضد الطلاب الضعاف، أو محدودي القدرة، أو بطيئ التعلم، وعدم تكافؤ الفرص التعليمية لهم، مما يتنافى وحقوق الإنسان، ويعد هدرا للثروة البشرية التي سوف يعتمد عليها المجتمع في المستقبل.

وقد قدّم جلاسر (Glaser, 1989) إطارا مرجعيا للعمليات المعرفية الموسعة التي ينبغي تقويمها هي:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– **تنظيم المعرفة وبنيتها:** فالمبتدؤن والمهرة يختلفون في نمو مهاراتهم. فالمبتدئ يمتلك عادة بنى معرفية مفككة التنظيم، وغير مترابطة، أو مترابطة ترابطا ضعيفا، بينما تكون هذه البنى لدى ذوي المهارة المرتفعة مترابطة ترابطا جيدا، ونمت نموا كافيا، ويستطيعون تقديم تفاصيل وتمثيلات مجردة للمهمة في مواقف حل المشكلة. أما الطلبة الأقل مهارة فربما يركزون فقط على جوانب سطحية للمشكلة.

– **نوعية النماذج العقلية:** فالطلبة المهرة يطوّرون نماذج عقلية معقدة تمكنهم من تصور أنظمة العمليات تصورا بصريا ويوظفونه في توجيه أدائهم. بينما الطلبة الأقل مهارة يفتقرون إلى هذه النماذج، أو يمتلكون نماذج غير واضحة، ويكونون عادة مقيدين بخوارزميات روتينية متعددة الخطوات، حيث يتّبعون مجموعة من الخطوات المتسلسلة لحل مشكلة معينة. أما المهرة فتكون لديهم القدرة على تنظيم وانتقاء الخطوات الضرورية لمواجهة المهمة أو المشكلة بفاعلية أكبر.

– **الإستقلالية الذاتية:** وتشير إلى قدرة الطالب على مواجهة مواقف حل للمشكلات أو الأداءآت اعتمادا على إجراءات آلية متمثّلة داخليا. وكلما كان مدى تناول جوانب مهمة معينة يتم آليا بدرجة كبيرة، استطاع الطالب أن يركز على جوانب جديدة أو غير مألوفة للمشكلة. ويتفوق المهرة على المبتدئين في هذه القدرة.

– **مهارات ما وراء المعرفة:** وتشير إلى قدرة الطالب على أن يعكس ويراقب تعلمه ومعرفته. فالطلبة الأكثر مهارة يمتلكون عددا أكبر من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وطلاقة في استخدامها عن الأقل مهارة.

وتحتاج هذه الكفايات الوظيفية إلى تنمية في إطار العمل المدرسي وخارجه، وهذا يتطلب توجها تربويا مختلفا، يؤكد على التحول من التعليم الذي يتمحور حول المعارف والمعلومات المحدودة إلى التعليم الذي يتمحور حول المستويات والمهارات والكفايات والتميز، ومن التركيز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته إلى إيجاد نوع من التوازن والتكامل بين مختلف مكونات شخصية الطالب المعرفية والإجتماعية والوجدانية والجسمية وغيرها.

أيضا يجب التحول من التعليم الناقل للمعرفة والمعلومات سريعة التغير والتطور إلى التعليم الفاعل ثقافيا واجتماعيا ومهنيا، الذي يتبنى المدخل التعاوني الجماعي البناء لمستقبل مشترك للبشرية. كذلك يجب التحول من مناهج التعليم التقليدية المنفصلة إلى مناهج مرنة، واستراتيجيات تدريس تتمحور حول الطالب وتحقيق تطلعاته، وتنمي قدراته الإبداعية من خلال تكامل المعرفة. والانتقال من النظرة الإنفصالية بين التعليم والمجتمع إلى النظرة المتسقة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والمتفاعلة بين أهداف التعليم وأهداف المجتمع، بحيث يتبنى التعليم مسؤولية الطالب تجاه تعلمه، وقدرته على اكتشاف الأسلوب المناسب لتعلمه وتقويمه الذاتي.

- تطوير تقنيات معلومات جديدة للتقويم والعمليات الاختبارية:

أثرت التطورات المتسارعة في تقنيات المعلومات وتجهيز البيانات تأثيرا جوهريا في التقويم التربوي والعمليات الاختبارية. فقد أسهمت هذه التقنيات في تطوير أساليب تصحيح الاختبارات التي تشتمل على مفردات اختيار من متعدد بحيث يجرى آليا، وبذلك يسرت تقدير علامات هذه الاختبارات التي تطبق على أعداد كبيرة من الطلبة في فترات متقاربة.

ولأن المتعلم لم يعد ينظر إليه على أنه صفحة بيضاء يخزن ويستدعي معلومات متفرقة، ولكنه مشارك نشط يستخدم المثيرات والتلميحات المتعددة التي يستقبلها بحواسه في انشاء أو بناء، وتصديق وتعديل نماذجه العقلية للعالم الخارجي، وتكوين استراتيجيات فاعلة تساعده في تعلمه الذاتي. وأساليب التقويم التي تتسق مع هذه النظرة المتعلة بالمعرفة كنشاط بنائي، لا تقتصر على الحكم على إجابات الطالب في اختبار ما بأنها صحيحة أو خطأ، ولكنها تأخذ بعين الإعتبار مستويات وأنماط الفهم التي اكتسبها الطالب.

وهذا يتطلب أنواعا جديدة مبتكرة من المفردات الاختبارية، وأساليب جديدة لتصحيح هذه المفردات، أو تقدير درجاتها، بحيث تسمح ببناء نماذج ديناميكية لمستويات وأنماط فهم المتعلم. وجميع هذه النماذج سوف تتطلب استخدام الحاسوب وتقنيات المعلومات. وربما يؤدي ذلك في المستقبل إلى مقاييس للمعرفة الإنسانية والأداء، حيث أن هذه المقاييس لا تزال الآن في مرحلة البحث والتجريب. إذ يرى بعض الباحثين أن المعرفة تتواجد داخل شبكات عنقودية من المعلومات والمعارف. فالأداء المعرفي في مواقف الحياة الواقعية يستند أيضا إلى أدوات توسّع هذه المعارف، مثل الحاسوب، والمراجع، والآلة الحاسبة، وغيرها. وهذه النظرة تعارض النظرة التقليدية المتعلقة بكيفية تحديد كفايات الطالب. فإذا ارتبطت المعرفة ارتباطا وثيقا بمواقف توظف فيها، وبمجتمع أراد لديهم هذه المعرفة، فإنه في هذه الحالة تكون مصفوفات المفاهيم المجردة والحقائق والاجراءات غير كافية كمؤشر لكفاية معينة. فالتحصيل يحتاج إلى أن يتحدد بأداءات أو نتاجات تفسر وتطبق وتستخدم المعرفة في مواقف. ويترتب على هذا المنظور أن تقدير كفايات الطالب يكون غير كاف إذا كانت هذه الكفايات مجردة، أي لا ترتبط بسياق معين.

والتقنيات التي تعتمد على الحاسوب ربما تمكننا من إحداث تكامل بين ما هو معلوم عن كيفية تعلم الطلبة، وبين أساليب جديدة للتقويم. وربما يتضمن ذلك تشخيص التعلم الفردي، والتعلم الموائم للطالب، ويتطلب التدريب المتكرر، وأداء مهمات معقدة، وتناول مشكلات متنوعة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مع تقديم تغذية راجعة فورية، وتسجيل وتقييم جوانب متعددة في الكفايات، والحفاظ على سجل مشتمل وتفصيلي للأداءات (Trice,2000).

- **المعايير التربوية كموجهات للتقويم البديل:**

أن مفهوم المعايير هو مفهوم وصفي (Descriptive) وتوصيفي (Prescriptive)، على عكس مفهوم الأهداف الذي كان يركز على الجانب الوصفي فقط للحد الأدنى من الأداء. فالمعايير التربوية تؤكد النواتج المرتفعة للتحصيل التي تحددها معايير المحتوى في ضوء معايير ومؤشرات التميز العالمي، وترتبط بها أساليب التقويم المتنوعة ارتباطا وثيقا. فالمعايير والتقويم يسترشدان بما اصبح يطلق عليه "المنهاج القائم على التفكير"، الذي يتمحور حول المحتوى والعمليات ويركز على تعليم الأطفال كيفية استخدام المعلومات وتوظيف المعارف السابقة، والاستقصاء وحل المشكلات، مما يتخطى الحدود الدنيا للأداء (Hutchings, 1993).

فالمعايير التربوية الجديدة تنظم لحفز التعليم الموجه للتفكير لجميع الطلبة، ويترتب على ذلك استبدال الاختبارات التقليدية التي تستخدم نتائجها في المقارنة بينهم بتقويم بديل قائم على الأداء.وفي إطار هذا النظام ينبغي أن يحقق التقويم المتطلبات التالية:

- أنشطة التقويم ينبغي أن تركز على معايير المحتوى الذي يجب أن يتعلمه الطالب.
- صيغ التقويم ينبغي أن تكون متسقة مع تعلم المحتوى المرجو.
- الاستدلالات الصادقة المتعلقة بتعلم الطلبة وتحصيلهم ينبغي أن تستند إلى معلومات مستمدة من أنشطة التقويم.
- ممارسات التقويم ينبغي ان تتميز بالعدالة لجميع الطلبة.
- عملية التقويم ينبغي ان يشارك فيها المعلمون والطلبة وغيرهم من اختصاصي تصميم وبناء أساليب التقويم المتنوعة، كما ينبغي مشاركتهم في المعلومات الناتجة.
- عملية التقويم ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار تقويم فرص التعلم بنفس قدر اهتمامها بتقويم تحصيل الطلبة.
- تصميم عملية التقويم ينبغي ان يتحدد في ضوء الاستخدام المناسب للمعلومات الناتجة.

وتؤكد هذه المتطلبات الحاجة إلى أساليب تقويم بديلة متعددة تحفز الطلبة على التعلم، وتيسّر تحصيلهم، وتشجع المعلمين على التدريس، وبذلك يتحول الاهتمام الرئيس من تقويم التعلم Evaluation of Learning إلى التقويم من اجل التعلم Evaluation for Learning مما يسهم في تكامل عمليتي التعليم والتقويم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- أساليب وأشكال التقويم البديل:

يتخذ التقويم البديل صيغا أو أشكالا متعددة تطلب جميعها من الطالب إظهار قدرة على استخدام، وتوظيف معارفه ومهاراته في مجال دراسي معين، ويمكن إجمال هذه الصيغ فيما يلي:

١- التمرينات أو الأسئلة مفتوحة النهاية أو الأسئلة التي تتطلب إجابات ممتدة:

يتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يقوم الطالب باستكشاف موضوع معين شفهيا أو كتابيا. فقد يطلب المعلم من طلبته مثلا وصف ملاحظاتهم ومشاهداتهم حول تجربة علمية، أو أن يقدم الطالب عرضا عن شخصية تاريخية متخذا موقفا معينا، أو مقدما شرحا حول الظروف التي دفعت تلك الشخصية لاتخاذ موقف معين من قضية ما. كما يمكن للطالب في موقف آخر شرح طريقة اكتشافه لأسباب العطل في جهاز معين مثلا (علام، ٢٠٠٤).

٢- المهمات الممتدة (Extended tasks):

هي مهمات أو أعمال تتطلب من الطالب انتباها مستمرا، وتركيزا على عمله وأدائه في موضوع محدد أو مادة معينة يتطلب إنجازها عدة ساعات. وتشمل هذه المهمات على سبيل المثال: كتابة قصيدة شعرية أو مراجعتها، أو إجراء تجربة علمية وشرح نتائجها (علام، ٢٠٠٤).

٣- المشروعات طويلة الأمد(Long-term projects):

وهي إما فردية كجمع وتصنيف موضوعات في الصحف والمجلات، أو جماعية مثل تصميم وتخطيط وبناء نموذج لمدينة ما باستخدام المهارات والأدوات الهندسية الملاءمة. كما يمكن أن يكون المشروع فرديا وجماعيا في نفس الوقت، كأن تقوم مجموعة من الطلبة بتصميم أداة لجمع المعلومات وتطبيقها وتحليل نتائجها. ثم يقوم كل طالب منفردا بكتابة تقرير عن كيفية تطبيق هذه الأداة، ويفسر بمفرده ما تم الحصول عليها من نتائج (Belle ،1999).

والمشاريع مهمات ذات وقع حياتي تتطلب أحيانا الإستقصاء وأحيانا حل مشكلات، ويخطط المعلم لهذه المهمات وفي ذهنه مجموعة من الأهداف التي تتسم بعلو المستوى والتكامل وتتفق مع أهداف المنهاج، ويعبر الطالب فيها عن فهمه وحله للمشكلة بصنع نماذج أو تجارب أو تقديم تقارير. والمشاريع تقدم للطالب فرصة للإبداع، والمتعة، والارتقاء بمستوى خبراته، والربط بين أجزاء المادة وتوظيفها في الحياة، والتعاون والتواصل مع الآخرين ومع أصحاب الخبرة (Trice,2000).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- الملاحظة:

تلقى الملاحظة عناية خاصة ممن يعملون في التربية وقياس السلوك، وذلك بسبب سعة نطاق استخدامها وما توفره من معرفة مباشرة عن السلوك الملاحظ، ومن وصولها إلى جوانب يصعب الوصول اليها بوسائل التقويم الأخرى (الرفاعي، ١٩٨٢).

والملاحظة هي المشاهدة التي يقوم بها الملاحظ لظاهرة سلوكية أو طبيعية أو تربوية أو اجتماعية معينة، وفي الملاحظة يتتبع الملاحظ (الفاحص) سلوك الملاحظين، ويشاهده، ويسجل كل ملحوظاته بأمانة ودقة، دون أن يتدخل برأيه الخاص فيما يلاحظه حتى لا تتأثر المعلومات والبيانات الناتجة عن الملاحظة بذاتية الملاحظ (منسي، ١٩٩٨).

وتتوافر في الملاحظة ميزات عديدة من حيث أنها وسيلة معرفة تلزم المعلم، ووسيلة تقويم، ويشير الرفاعي (١٩٨٢) في هذا المجال إلى أن الإستمرار في الملاحظة يساعد على كشف التقدم الحاصل لدى الطالب في مجال العمل التربوي، ومن الأمثلة على ذلك ملاحظة المعلم قراءة الطالب وما يرتكبه من أخطاء أثناء القراءة.

ولا تأخذ الملاحظة من الطالب وقتا طويلا، وخاصا بها كما هو الحال في اختبارات التحصيل، وإنما تتم في الأوقات المخصصة للأنشطة المختلفة دون أن ينسحب الطالب من الموقف التعليمي، وهذا يشبه إلى حد كبير ما أشار إليه كوهين (Cohen, ١٩٨٩) في أن الملاحظة توفر فرصة للمعلم للحصول بسهولة على ما يريده والذي يحصل عليه بجهد باستخدام وسائل أخرى، وتوفر له فوق ذلك الفرصة للحصول على ما لا يستطيع الحصول اليه بوسائل التقويم الأخرى، فالاختبارات لا تقدم مثلا معلومات عن الحركات الإنفعالية التي تصدر عن الطالب (الرفاعي، ١٩٨٢) وهو في ذلك يتفق مع عبيدات (١٩٨٨) الذي يرى أن الملاحظة تقدم معلومات نوعية عن السلوك الملاحظ.

والملاحظة فعالة جدا عندما تتبع خطة منهجية، فتزود المعلم بمعلومات عن الوسائل المباشرة لتعلم الطلبة، هذه المعلومات تجعل بإمكان المعلم أن يخطط لطرق يشجع بها الطلبة الأقوياء ويعالج الضعف لدى الطلبة الضعاف.

٥- المقابلات (Interviews):

المقابلة هي إحدى طرق جمع المعلومات التي يقوم بها المدرس عادة عن نوع معين من الطلبة. (الطبيب، ١٩٩٩). ويرى زيتون (١٩٩٩) أن المقابلة أساسا طريقة لجمع المعلومات أو البيانات بشكل مباشر، عن طريق الاتصال الشخصي، وهي تتضمن نوعا من المحاورة بين شخصين عادة، وعندئذ يطلق عليها المقابلة الشخصية، أو بين عدة أشخاص ويطلق عليها

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المقابلة الجماعية. وغالبا ما تتضمن هذه المحاورة طرح سؤال أو أكثر، ومن خلال الإجابة يتم الحصول على المعلومات أو تلك البيانات المستهدفة من المقابلة.

ولعل أبرز وظائف المقابلة استخدامها كأسلوب من أساليب التقويم التربوي البديل المهمة، إذ يمكن استخدامها كأحد أساليب قياس نتاجات التعلم المعرفي والمهاري والوجداني (زيتون، ١٩٩٩). والمقابلة تفاعل بين المعلم والطالب، يقدم فيه المعلم تتابع من الأسئلة المخطط لها ويستمع للإجابات من الطالب، وهذه الإجابات يمكن أن تكون مصدرا غنيا حول كيفية تعلم الطلبة، كما أنها تمنح المعلم مؤشرات لتعديل أسلوب تدريسه.

ومن أهم الأسس التي تقوم عليها المقابلة الناجحة، تهيئة الجو للحديث الحر بطلاقة بعيدا عن التصنع والتكلف،ولا يصح أن يشعر الطالب بأنه في جو اختبار كما لا يصح استثارته أو استفزازه. ومن الضروري أن يتاح للطالب الفرصة للحديث وتشجيعه لذلك بالإستماع الجيد. ومن المهم أن يحدد قبل المقابلة مجمل الأهداف منها، فتحديد الأهداف ضروري جدا للحصول على نتائج مفيدة (عقل، ٢٠٠١).

ومن أهم ميزات المقابلة أن المستجيب (الطالب) قد يدلي بمعلومات أو آراء في الإتصال الشخصي المباشر قد يكون من غير الممكن الإدلاء بها كتابة، كما أنها توفر فرصا لجمع معلومات اضافية، وتساعد الذي يجري المقابلة على سبر الأمور والإفادة من التلميحات والإيماءات الصغيرة الصادرة عن المستجيب، بما في ذلك التلميحات غير اللفظية التي يصعب الكشف عنها عن طريق استخدام وسائل أخرى. إن مثل هذه التلميحات قد تكشف عن شدة الإنفعالات لما يحمله الشخص من آراء وتوجهات، كما ويمكن أن تكشف عن درجة صدق الاستجابات الصادرة عن المستجيب بصورة مباشرة (زيتون، ١٩٩٩).

وبالطبع تحقق المقابلة التواصل المباشر بين المعلمين والطلبة بالرغم من أن التحدث مع الطالب قد لا يبدو بظاهره أنه تقويم، ولكن تكرار هذا التواصل بين المعلم وطلبته يمكن أن يفصح عن معلومات تتعلق بعمليات التفكير لدى الطلبة. ويمكن إنجاز هذا النوع من التقويم بسهولة من خلال تطبيق النموذج النوعي الذي يأخذ عينة محددة ولا يخضع للمعايير. على أية حال، المقابلات الناجحة تتطلب بأن يكون الطلبة صادقين وصريحين مع التركيز على الهدف من التقويم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦- الإستبانة:

وهي احدى أدوات التقويم التي تستخدم من أجل التعرف على جانب أو أكثر من سلوك الطالب، وهي أداة سهلة تهدف إلى الحصول على المعلومات عن عدد كبير من الطلبة، حيث يطلب من الطلبة الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة المحددة، والتي تتناول نواحي معينة من السلوك في وقت قصير موفرة للوقت والجهد (عقل،٢٠٠١).

ويستطيع المعلم أن يستعين بها من خلال أخذ رأي أولياء الأمور؛ فيما يخص بعض الجوانب المختلفة لنمو أبنائهم ولسلوكهم في المدرسة وخارجها؛ وفيما يخص التغيرات التي تطرأ عليهم والقضايا والمشكلات التي يتعرضون لها (الطبيب، ١٩٩٩).

٧- أدوات التقدير:

يمكن التمييز بين نوعين من أدوات التقدير هما:

١- قوائم التقدير أو قوائم الشطب Check List، ولعمل هذه القوائم يعين المقيّم الموضوع الذي ينبغي أن يوضع موضوع التقويم ويحلله إلى جوانبه الرئيسة، ويدون تحت كل جانب الأمور الفرعية المتصلة به، فيخرج بقائمة طويلة أو قصيرة حسب الموضوع المقيّم، ويحاول بعد ذلك دراسة مدى توافر هذه الأمور أو عدم توافرها لدى الشخص المقيم. فإن كانت موجودة وضعت إلى يمينها إشارة ( ) وان كانت غير موجودة وضعت إلى يمينها إشارة (×) ومن هنا جاءت تسميته قائمة التقدير هذه بقائمة الجرد أو الشطب (عريفج ومصلح، ١٩٩٩) وهي تقوم على معرفة وجود الشيء أو عدمه أو معرفة وجود صفه أو خاصية أو عدم وجودها، والإجابة عليها تحتمل بعدين اثنين لا ثالث لهما، وقد تكون الإجابة على قائمة التقدير بنعم أو لا (عبيدات، ١٩٨٨).

ويمكن للمعلم أن يستخدم قوائم التقدير لكل طالب، وفي مواقف متعددة من أجل تحقيق الشمولية والموضوعية، ومن خلال ملاحظاته لسلوك كل طالب يستطيع أن يتتبع السلوك شهرا فشهرا لمعرفة اذا ما كان هنالك تغير في سلوك الطالب نحو الأفضل او الأسوأ، فيعزز الطالب اذا تطور أداؤه نحو الأفضل ويبحث عن الأسباب ويعالجها اذا كان التغير نحو الأسوأ.

ومن الأمثلة على قوائم التقدير قائمة تقدير التعبير الكتابي، فمن أجل الموضوعية يضع المعلم قائمة تتضمن البنود الرئيسة في تقويم كتابات الطلبة مثل: حسن الخط، وضوح المعاني، وترابط الأفكار إلى ما غير ذلك (عريفج ومصلح، ١٩٩٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- سلالم التقدير: وهي أداة مؤلفة من عدة فقرات، كل فقرة تعبّر عن سلوك بسيط يخضع إلى التدرج من عدة مستويات، يتم تحديدها مسبقا بما يتلائم مع السمة المقاسة والمرحلة العمرية للملاحظ ومصادر الأخطاء المحتملة (عبيدات،٥٠، ١٩٨٨).

وعند استخدام سلالم التقدير فمن المفترض أن الصفة أو السمة المقاسة لها أكثر من مستوى قد يمتد من ١-١٥ أو من ١-١٠ حسب طبيعة الصفة وما يراه المقيّم مناسبا وضروريا (عبيدات،١٩٨٨). وسلالم التقدير تتبع التدرج في الخواص من أعلى إلى أدنى وتكون درجات السلم اما اعدادا متدرجة أو اوصاف متدرجة أو اعداد أوصاف أو خطوط بيانية بما يكفل متابعة اكثر دقة للخاصية، وهي تريح ضمير المقيّم حين تكون الخاصية موجودة ولكن بمقدار (عريفج ومصلح، ١٩٩٩).

ومن أغراض استخدام سلالم التقدير ما يلي:

-تحديد الدرجة التي بلغها الطالب بالنسبة لتحقيق الأهداف المحددة، فبعض المواد الدراسية لا يتم تقييمها الا بهذه الوسائل.

-تعيين نقاط القوة والضعف لدى الطالب بعد تحليل النتائج على السلالم التقديرية، بما يساعد الطالب على تشخيص صعوباته بنفسه.

-تحديد التقدم الذي أحرزه الطالب في المجال الذي يراد تقدير الطالب فيه.

-بيان الإتجاه الذي يجب على الطالب أن يسلكه في سبيل تحسين أدائه وتطويره، وذلك بمساعدة المعلم.

-تساعد المعلم على تطوير عمله لا سيما اذا أعدها بنفسه، إذ أن ذلك يلزم المعلم على التفكير بالأهداف وتحليلها إلى جوانبها المختلفة وتعريف هذه الجوانب حتى يضع سلالم التقدير.

-اضفاء صفات الموضوعية والصدق والثبات على أساليب التقدير ومن ثم على أساليب التقويم اللاإختبارية (البديلة) (ابو لبدة، ١٩٨٥).

٨- المحاكاة (Simulation):

يقصد بها خلق أو تهيئة بيئة ملاءمة ومتكاملة العناصر للموضوع المراد تقويم أداء الطالب من خلاله. ويُشترط في هذه البيئة أن تُحاكي الواقع في الحياة اليومية وتكون مشابهة له أو مطابقة له إلى حد كبير في الأدوات والإجراءات والعمليات المصاحبة للأداء. ومثال ذلك أن يقوم أحد الطلبة بعد تدريبه تدريبا كافيا بتمثيل دور المريض وإظهار بعض أعراض المرض، ثم يقوم الطالب المراد تقويم أدائه بتمثيل دور الطبيب، حيث يقوم بمقابلة وفحص الطالب "المريض" لتشخيص المرض ووصف العلاج المناسب له (Stiggins, 2003).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٩- البطاقات المجمعة (التراكمية):

يكون عادة لدى مربي الصف أو معلم مادة ما سجل يدون فيه ملاحظاته عن الطالب يوما بعد يوم، ويقوم المعلم بتلخيص هذه الملاحظات بين شهر وآخر. ومن خلال الإطلاع على هذه السجلات فهي تتضمن بيانات مختلفة عن أنشطة الطالب الفردية، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، وعن المشكلات التي تواجه الطالب وعن حالات تفوقه وحالات اخفاقه. وحينما تجمع البيانات من السجلات، وتدون في بطاقة الطالب سنة بعد سنة بصورة متراكمة فهذا يضع معلومات وافية بين يدي المقيّم (المعلم) عن الطالب الخاضع للتقويم (عريفج ومصلح، ١٩٩٩).

ويجب أن تتناول هذه البطاقة موجزا عن مستوى الطالب، وتاريخه الدراسي، وميوله واتجاهاته، وقدراته، ومهاراته، وعلى أي معلومات تستجد عن الطالب. ويجب على المعلم أن يقوم بملء البطاقة بدقة حتى تساعده في معرفة سلوك الطالب صاحب البطاقة، وبالتالي تساعده على تقويمه وعلاج مشكلاته وعلى التقدم في دراسته (الطبيب، ١٩٩٩).

١٠- ملف انجاز الطالب (Portfolio):

وهو مجموعة منتقاة من أعمال الطالب تعتمد أساسا على أدائه، ويتضمن جوانب القوة في أعماله، حيث يختار الطالب أفضل أعماله مثل تقرير أو مشروع أو قصيدة شعر أو قصة ويودعها في الملف. كما أنه يتضمن بعض الأعمال التي لاتزال في طور الإنجاز، والتي توضح التحسن في مستوى الأداء عبر الزمن. وهذا النوع يبين مدى تقدم الطالب في نموه المعرفي وتعلمه عبر المقرر الدراسي. والملف هو مجموعة أعمال الطالب في فترة من الوقت -سنة دراسية أو فصل- يمكن استخدامه للتقويم بوساطة المعلم أو الطالب، وقد يتضمن كتابات ومشاريع وأشرطة صوتية أو أقراص حاسوب وغيرها من المهمات. ويمكن بوساطة هذه المفردات أن يقدّر الطالب والمعلم النمو في عمل الطالب ومعرفته (Pepe, 2000).

كما عرّف ملف إنجاز الطالب بأنه جمع مقصود للعمل الذي يساعد في تحديد جهد الطلبة ومعرفتهم وانجازاتهم في مجالات معينة (Wright, ٢٠٠٤). أن ملف انجاز الطالب هو جمع نسقي، أو نظامي لأعمال الطالب، ويحقق أهدافا منها إتاحة للمعلمين تقويم نمو الطالب وتقدمه، وتواصل المعلمين مع بعضهم وأن يكونوا على دراية أكثر بمستوى الطالب خلال السنوات المختلفة، كما أنه يتيح للمعلمين والمشرفين أن يقوموا البرامج التعليمية، وأن يصبح الطلبة شركاء مع المعلمين في عملية التقويم، بالإضافة إلى أنه يسمح بالتواصل والتفاعل بين اولياء الأمور والمعلمين فيما يتعلق بعمل الطالب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويقدم الدوسري (٢٠٠٤) قائمة لمحتوى ملف إنجاز الطالب تشمل (سجلات قصصية –شرائط تسجيل سمعية –كتابة تأملية –مسودات ميدانية –مراجعات وتقويم الأقران –لوحات وأعمال فنية –شرائط فيديو –رسوم تخطيطية –صور –رسوم بيانية –موضوعات انشاء–تقارير جمعية –مذكرات ولقاءات وحوارات –نواتج أعمال على الكمبيوتر).

ويحوي ملف انجاز الطالب جميع اعماله، حيث تكون هذه الأعمال أدلة تمكن المتخصصين من الحكم على مدى كفاية الطالب هذا الملف وبإشراف المعلم بصورة مستمرة، وتتنوع فيه الأدلة التي يقدمها الطالب.

أما عن هيكلية الملف، فهو يتكون من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: يعنى بإرشادات استخدام الملف.

الجزء الثاني: يعنى بالقضايا التعليمية العامة والخاصة (القضايا التي تؤثر في أداء الطالب وتحصيله سلبا وإيجابا).

الجزء الثالث: يعنى بالأدلة التي يقدمها الطالب من مصادر مختلفة كأوراق الإمتحانات، والكتب والمجلات، والأشخاص، والمصادر الشخصية، والتقارير... الخ والزمن المحدد لتقديم هذه الأدلة.

الجزء الرابع: يعنى بالمهارات التي تم أداؤها وتطويرها خلال التدريب العملي (العالم والمطرمي، ٢٠٠١).

ومن أهم مميزات ملف الطالب التقويمي إنه:

١. يوفر للمقيّم المعلومات اللازمة للحكم على كفايات الطالب ودرجة تقدمه.

٢. يوفر لولي الأمر معلومات عن أداء ابنه ومدى تحسنه والعقبات التي تواجهه (العالم والمطرمي،٢٠٠١).

٣. يتضمن عادة نماذج من الأداء الأفضل.

٤. يعكس عينة من عمل الطالب بمرور الوقت.

٥. يتضمن تنوعا غنيا في الأسلوب والمحتوى.

٦. يشجع مستويات عليا من الممارسة التأملية والتقويم الذاتي.

بالإضافة إلى تنمية التفكير النقدي لدى الطالب وتحمله لمسؤولية التعلم.

٧. وسيلة ممتازة للتقويم الختامي لتعلم الطالب.

٨. كما أنه يمكن الطالب من اختيار العمل الذي سيوضع في الملف، وتقديم انطباعاته حول الموضوع المختار (Weaver, 2000).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٩. يسهم في تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة.

١٠. يساعد على تحديد ميول المتعلمين واتجاهاتهم بالإضافة إلى المشكلات التي يعانون منها وهذا ييسر عملية توجيههم التوجيه المناسب.

١١. يعطي بيانات شاملة عن المتعلم تساعد في اتخاذ القرارات التربوية التي تناسبه.

١٢. يعطي مؤشرا لتقييم أداء المتعلم في جميع جوانب التعلم المهارية والمعرفية والوجدانية (منسي، ٢٠٠٣).

١١- مشروعات الطلبة (Projects):

المشروع عبارة عن عمل أو نشاط يختاره المعلم أو يترك للطلبة حرية اختياره، ويكلف به الطلبة ويكون على علاقة بموضوع الدرس، ويتم انجازه اما داخل المدرسة او خارجها، وهذا بقصد تحقيق اهداف تدريسية معينة يضعها المعلم (زيتون، ١٩٩٩).

وعادة ما يمر هذا العمل او النشاط بمجموعة من المراحل وهي: اختيار المشروع، والتخطيط لتنفيذه، ثم التنفيذ، وأخيرا التقويم. وقد يستغرق اتمامه اياما او عدة شهور. ومن الأمثلة على هذه المشروعات:

١. إجراء بحث ميداني واعداد تقرير عنه.

٢. اعداد بعض الوسائل التعليمية (نماذج ومجسمات وملصقات).

٣. اجراء تحقيق صحفي في موضوع معين.

٤. جمع مواد اخبارية من الصحف والإذاعة والتلفاز حول موضوعات معينة.

٥. اعداد مجلة حائط في مجال معين.

٦. كتابة قصص قصيرة أو طويلة.

ويتم تسجيل درجة الطالب في المشروع في سجل خاص بذلك يتم من خلاله بيان أخطاء المتعلم –إن وجدت– والأساليب العلاجية لها. ومن مميزاته انه يعطي للطالب فرصة ليطور حلولا بديلة، فليس هنالك حل واحد صحيح. كما ان المشروع يتطلب من الطالب ان يشارك بفاعلية في العمل الجماعي، ويعطي للطالب الفرصة ليقيّم في مجال الإبداع ومهارات التخطيط، وكذلك لتقييم قدرته على دمج المعرفة وتوجيهها، والقدرة على العمل مع الآخرين (زيتون،١٩٩٩).

كما أنه يسمح للطلبة باستخدام ذكائهم ومضاعفته؛ ليخلقوا انتاجا جديدا؛ ويزيد من استخدام الذات لدى الطلبة الذين لم يحصلوا على اي نوع من التقدير على اختبار او على أي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

واجبات تقليدية، بالإضافة إلى ذلك؛ فإنه يسمح للطلبة ان يتقاسموا تعلمهم ومنجزاتهم مع طلبة آخرين او صفوف أخرى أو مع الوالدين أو أعضاء من المجتمع.

كما أن المشروع يمكن ان يخلق دافعية لدى الطلبة ويحفزهم، أضف إلى ذلك أنه يسمح للمعلمين أن يختاروا مشاريع من مستويات صعوبة مختلفة لتبرز أساليب التعلم الفردية ومستويات القدرة لدى الطلبة.

١٢- تقويم الزملاء (Peers assessment):

يقتضي هذا الأسلوب تولي طلبة الصف الواحد تقويم بعضهم بعضا في بعض جوانب الأداء أو التعلم. ويتصف تقويم الزميل بأنه عملية ديناميكية تفاعلية، يشترك فيها المتعلمون في التقويم والبحث النقدي وصناعة حكم ذو قيمة على نوعية عملية تعلم المتعلمين الآخرين، وتزويد الزملاء بتغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم، فالمتعلمون في التربية البنائية يبنون المعرفة ويصنعون المعاني من خلال الحوار الإجتماعي والتفاعل مع البيئة.

ويستند أسلوب تقويم الزملاء على فكرة أن الطلبة يعايشون بعضهم بعضا، ومن ثم فهم على دراية بمشاعر بعضهم تجاه الأشياء أو الموضوعات، وعليه فإنه من الممكن جمع بيانات عن تلك الجوانب من الطالب عن طريق تقويم زملائه له (زيتون، ١٩٩٩). ويعتبر تقويم الزملاء نشاطا جماعيا يقوم به الطلبة، يسمح لهم بمشاهدة الطرق المختلفة للتواصل، كما أنه يجعل أحكامهم حول الأشياء أكثر حساسية، وهذه المناقشات الجماعية تفيد المعلم حول تعلم الطلبة. ومن فوائد تقويم الزميل أيضا أنه يحسن نوعية التعلم ويمنح المتعلمين السلطة، كما أن تقويم الزميل يمكن أن يساعد في التقويم الذاتي من خلال الحكم على أعمال الآخرين (Bostock, 2000). ولعل فهم الطلبة لأهداف ولغايات ولمعايير الحكم على عمل ما بأنه جيد يجب أن يبدأ معهم في صفوف مبكرة ويستمر معهم طوال سنوات المدرسة، كما أن هذه المعايير والأهداف المحددة لأي نشاط تعليمي تساعد الطلبة على تلقي تغذية راجعة صحيحة من زملائهم، ويمكن تدريب الطلبة على ذلك حتى يكونوا أقرب إلى الموضوعية مع زملائهم. فممارسة التقويم لعمل شخص آخر أو مجموعة أشخاص تساعد على تطوير قدرات الطلبة للتخطيط والتنفيذ بنجاح.

وإن كان على المعلم أن يأخذ بآراء الطلبة عن زملائهم، فإنه يجب أن يكون حذرا في تفسير هذه الآراء، لأن كل طالب يعطي رأيه الشخصي حسب وجهة نظره الخاصة، بل أن منهم من يبالغ في وصفه لزملائه بالإتجاه السلبي أو الإيجابي (الطبيب، ١٩٩٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٣- العرض أو الإلقاء (Presentation):

يقصد به أي نشاط يقوم به الطالب في مواجهة المعلم وبقية الطلبة في صفه، بغية إظهار قدرته على أداء مهارة ما وبشكل طبيعي، دون أن يبدو الموقف كأنه اختبار. ومن أمثلة هذه العروض: القاء الشعر، والتمثيل، والتدريس، والمناظرة، وتلاوة القرآن الكريم، والتعبير، ويكون تقويم أداء الطلبة بالأدوات ذاتها المستخدمة في تقويم مشروعات الطلبة بعد أن تطور لهذا الغرض. (زيتون،١٩٩٩)

ويشير كوهين (Cohen,1989) إلى إن هذه العروض مفيدة للطلبة الضعاف كتابيا، والذين يواجهون مشكلات في عملية الكتابة، فهي تبتعد بهم من النشاط الكتابي إلى النشاط الشفهي، كما أنها تزيد من دافعية الطلبة واستمتاعهم بالتعلم، وتساعدهم على استخدام ما يملكون من أفكار عن طريق ما يملكون من كلمات، بالإضافة إلى أنها يمكن أن تمارس يوميا داخل الوقت الصفي، وهذا ما أكد عليه اثيرتون من أن العروض مفيدة للمعلمين لأنه يمكن القيام بها ضمن وقت الصف، كما أنها تسمح للمعلمين باستجواب الطلبة المقدمين للعرض من قبلهم ومن قبل الطلبة الآخرين.

١٤- التقويم الذاتي (Self Assessment):

وفي هذه العملية يقوّم فيها الطلبة أعمالهم بناء على معايير مقدمة لهم بوساطة المعلم، وهذا مهم جدا لأن الطالب في النهاية هو الذي يتحمل مسؤولية التعلم. ويعرّف غباين (٧١، ١٩٩٩) التقويم الذاتي بأنه "عملية تشخيصية وقائية علاجية ذاتية تعطي المتعلم تغذية راجعة فورية عن أدائه التعليمي وفاعلية تعلمه، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة واقرارها ومكافأتها داخليا، ويتم معالجة عناصر الضعف فيه وتعديل سلوكه".

وكلما أصبح الطلبة راشدين احتاجوا إلى ان يطوروا قدراتهم لتقويم اعمالهم الخاصة. والتقويم الذاتي ينطلق من المبدأ التربوي الذي يقترح أن يعهد إلى المتعلم لأن يقيّم نفسه في المعرفة التي تعلمها أو يتعلمها، مما يزيد ثقته بنفسه، ويحفز دافعيته للإنطلاق الخلاق، وزيادة وعيه بالمشكلات التي يواجهها (غباين، ١٩٩٩). ويمكن تعويد الطالب على ذلك بكتابة تقارير عن نفسه وعن الغرض من نشاطه، والخطة التي يسير عليها في دراسته وفي حياته الخاصة، والمشكلات التي اعترضته والنواحي التي استفاد منها، والدراسة التي قام بها ومقدار ميله أو بعده عنها. ويمكن أن يوجه الطالب إلى نفسه الأسئلة المناسبة ويستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه، والتربية الحديثة تدعو إلى التقويم الذاتي في كل مرحلة من مراحل التعليم (عمران، ٢٠٠٢).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وللتقويم الذاتي عدد من الميزات في مجالي التعلم والتعليم توجز فيما يلي:

* يشجع القدرات الإدراكية والتقويم الناقد للأهداف التعليمية للمتعلمين.
* يرتقي بالحكم الذاتي للطالب، وصناعة القرار لديه.
* يشجع النجاح والتعلم مدى الحياة.
* ينمي المسؤولية لدى الطلبة لما يملكون.
* يشجع علاقة التعاون بين المعلم والطالب في التعلم والتقويم.
* تشتق فكرته من القيم الديمقراطية، التي تقتضي بأن يتحمل الطلبة مسؤولية العمل نحو أهداف يفهمونها ويعتبرونها جديرة بإهتمامهم.
* وسيلة لإكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه، وهذا يؤدي بدوره إلى تعديل سلوكه وإلى السير في الإتجاه الصحيح.
* يجعل الفرد اكثر تسامحا نحو أخطاء الآخرين، لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاء وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم.
* يعوّد الطالب على تفهم دوافع سلوكه، ويساعد على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور لديه بالطمأنينة والثقة بالنفس (عمران، ٢٠٠٢).
* يساعد الطالب على بناء احترام الذات لديه، كما يساعده على أن يرى الاجابات غير الصحيحة يمكن أن تكون قيّمة في عملية الوصول إلى حلول صحيحة.
* وهنالك خاصية يشترك فيها التقويم الذاتي مع تقويم الزميل، وهي أن التقويم جزء من التعلم لتلك الأخطاء هي فرص للتعلم وليست إخفاقا.

والتقويم الذاتي هو عنصر أساسي في التقويم البديل، فالطالب يتعلم ان يدرك تقدمه الخاص بوساطة اخذ الوقت للتأمل، كما انه يسمح له بمراجعة أدائه الخاص وتحديد الخطوة اللاحقة ويسمح له بأن يطور الفهم العميق لديه.

وملاحظات الطلبة وتأملاتهم يمكن ان تزود المعلم بتغذية راجعة قيّمة لتطوير خطته التعليمية، وذلك عندما يجيب الطلبة عن الأسئلة حول تعلمهم والإستراتيجيات التي يستخدمونها، ويفكرون في أجوبتهم ليجدوا ويكتشفوا ما الذي تعلموه حقا، وليروا ان كانوا قد تعلموا حقا ما علمهم اياه المعلم، كما ان اشتراك الطلبة في عملية التقويم الذاتي يوفر لهم فرصا عديدة تجمع بعض كتاباتهم (ابو حويج، ٢٠٠٦).

والتقويم الذاتي يمكن أن يأخذ أشكالا عدة بما في ذلك: المؤتمرات الكتابية ومقابلات الطالب والمعلم، والسجلات التأملية، وقوائم التدقيق للتقويم الذاتي وغيرها. وهذه الأنواع من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التقويم الذاتي تتطلب من الطلبة مراجعة أعمالهم وتحديد ما الذي تعلموه، وما هي المجالات التي ما زال لديهم فيها ضعف، وكل هذه الأنواع تتضمن وقتا كافيا ليفكر الطلبة مليا ويقوّموا تقدمهم. وكثيرا ما يستخدم المعلمون السجلات التأملية كوسيلة اتصال وتقويم يومية مستمرة لطلبتهم، وهي تدعى عادة باليوميات (Journals) (Belle, 1999).

أوضحت (Belle, 1999) الخصائص المميزة للتقويم الذاتي بأنها تتضمن مشاركة الطلبة في تحديد مستويات ومحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم، وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المحكات والمستويات. ويستخدم التقويم الذاتي لأنه يمكن أن يزيد من فاعلية الطالب وثقته بنفسه واحساسه بتحمل مسؤولية تعلمه، ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته وتقرير النتائج، كما انه ييسر التعلم المستقل.

١٥- التجارب (Experiments):

مثل تجربة فصل الهيدروجين عن الأكسجين في المختبر، وما يتطلبه ذلك من كتابة خطوات التجربة وطرق تنفيذها وتفسير النتائج وكتابة تقرير عنها.

١٦- تقويم الأداء (Performance Assessment):

عرف الرفاعي (١٩٨٢) تقويم الأداء بأنه " تقييم ما يقوم به الطالب في مجال يتطلب فعلا أوعملا أو انجازا، وتتناول عملية التقييم العملية أو الناتج أو الإثنين معا" ص ٣١٨. بينما عرفه رس (Russ, 2004) بالعملية التي يتم من خلالها تقييم امتلاك الفرد لمهارات وكفاءات محددة عن طريق انتاج عمل ما أو انجاز عمل ما يتطلب تلك المهارات أو الكفاءات. وعرفه ونكنج (Winking, 1997) بأنه الملاحظة المباشرة المنظمة لأداء واقعي من قبل الطالب وتثمين ذلك الأداء، حيث يطلب من الطالب انجاز مهمة أدائية معقدة، أو بناء منتج ما، ويتم تقييم العملية والنتاتج النهائي للعمل اعتمادا على محك.

وهو شائع في المواد التي تركز بطبيعتها على الأداء مثل الفنون والرياضة، ويمكن إستخدامه لأية هدف سلوكي أو مهاري، ويتضمن هذا النوع من التقويم أساسا الطلب من الطلاب بأن يقوموا بمهمة معينة، لأن الكثير من التعلم يمكن حدوثه اثناء تطوير العديد من المهارات للقيام بالمهمة، وبالتالي فإن تقويم الأداء يمكن تنفيذه وتطويعه بسهولة (pepe, 2000).

١٧- التقويم الأصيل (Authentic Assessment):

صمم ليعكس المهارات والسلوكات المطلوبة في مواقف الحياة الواقعية. ويركز التقويم الأصيل على قيام الطالب بأداء مهمات، كما ويظهر سمات إجراءات التعلم ويلبي الحاجات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفردية للطالب ويعطيه الفرصة للمشاركة في عمليتي التقويم والتعلم، لذلك يمكن استخدام التقويم لتحسين التعلم ومشاركة الطلاب مشاركة فاعلة في تطوير تعلمهم (Glaser, 1989).

١٨- سجلات الأداء أو دفتر اليومية (Journal) or Learning log :

دفاتر اليومية في العادة تستخدم في مناهج اللغة كوسيلة لزيادة كتابة الطلاب ولزيادة دافعيتهم نحو الكتابة والهدف الأساسي منها التطور الفردي في التعلم وذلك بالسماح للطالب بالتواصل مباشرة مع المعلم. وتكون بصورة أسئلة يطلب الإجابة عليها، أو جمل ناقصة بحاجة إلى تتمة، أو كتابة حرة مفتوحة يطلب فيها من الطالب الكتابة عما يرغب، وقد أطلق عليها لقب أوراق التأمل (Reflection Papers). ويطلب في الصحف اليومية من الطالب الكتابة عن المفاهيم، أو العمليات التي تعلمها خلال الحصة، أو سلوكيات مارسها الطالب وحققت له النجاح. وعند تقييم الصحف يكون التركيز بالدرجة الأولى على المحتوى (الافكار والمفاهيم) (Trice, 2000).

١٩- قائمة مفصلة بالمواقف أو التصرفات (Attitude Inventory):

وهي لقياس شعور الطالب المفضل وغير المرغوب به حول موظفي المدرسة ونشاطاتها، ويكون ذلك على شكل عملية مسحية لبيان ارآء واهتمامات الطلاب في المدرسة (علام، ٢٠٠٤).

٥-أساليب استخدام التقويم البديل في اللغة الإنجليزية:

أساليب وأدوات التقويم البديل تتعدد وتتنوع استنادا إلى المنظور الجديد الذي يؤكد مفهوم الكفاءة اللغوية، وتوظيف هذه الكفاءة في الاتصال الفاعل. وتزخر أدبيات التقويم المعاصر في اللغات بأساليب مستحدثة تستند إلى الأداء في مواقف واقعية. واستخدام التقويم البديل هو وسيلة مهمة؛ لكسب صورة ديناميكية لتطور الطلاب الأكاديمي واللغوي، فهو مناسب من الناحية العملية مع طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لأنه يطبق استراتيجيات تطلب من الطلاب أن يظهروا ماذا بإمكانهم أن يفعلوا، على النقيض من الإمتحانات التقليدية (Tannenbaum, 1996).

وفي العادة يتبع التقويم البديل في اللغات عدة معايير مثل التركيز على توثيق النمو الفردي للطلبة مع مرور الوقت، وليس على مقارنتهم بعضهم ببعض. والتأكيد على النقاط القوية لديهم (ماذا يعرفون) وليس على نقاط الضعف (ماذا لا يعرفون). بالإضافة إلى الإهتمام بأنماط

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعلم، والمهارة اللغوية، والخلفية الثقافية والتعليمية، والمرحلة الدراسية لدى الطلاب (Stiggins, 1998).

إن استخدام التقويم البديل في دراسة اللغات الأجنبية يأخذ بالحسبان تأثير السياق على الأداء، ويزود بالسياق الأكثر ملاءمة لتقويم الكفاءة اللغوية، وهي القدرة على أداء سلسلة من المهمات المهنية والتواصلية ضمن أعضاء مجتمع ثقافي ولغوي مختلف باستخدام لغة ذلك المجتمع (Ravan, 1992).

ويشتمل التقويم البديل في دراسة اللغات الأجنبية على أدوات تقويمية متنوعة يمكن تكييفها تبعا للمواقف المختلفة ومنها: **الإستراتيجيات التقويمية غير اللفظية، وقوائم (K-W-L)، والأدء اللفظي، والإنتاج الكتابي واللفظي، وملف إنجاز الطالب.**

أ- الإستراتيجيات التقويمية غير اللفظية

تشتمل على التمثيل الجسدي للتعبير عن المفاهيم الأكاديمية بدون كلام، حيث يستخدم الطلبة الإشارة أو استخدام حركات أخرى لتمثيل المفردات اللغوية والمفاهيم أو حتى الأحداث. وللتأكد من فهمهم يطلب المعلمون منهم الإستجابة برفع الإبهام أو خفضه، أو باستخدام اشارات غير لفظية أخرى.

ولتصحيح المحتوى المعرفي بدون حاجة الطلبة إلى الكلام يطلب المعلمون منهم انتاج صورونماذج ورسوم بيانية، أو يمكن أن يشير الطلاب إلى أجزاء مرسومة على مجسمات كتقويم لفهمهم المفردات (Sheila، 1990).

ب- قوائم (K-W-L)(what I know/what I want to know/what I've learned)

تستخدم هذه القوائم في بداية ونهاية كل وحدة دراسية، حيث تمكّن المعلمين من ادراك الخلفية الثقافية للطلبة ولإهتماماتهم، وبعد ذلك تساعد المعلمين على تقويم المحتوى الذي تم تعلمه. قبل البدء بالوحدة الدراسية يطلب المعلمون من الطلاب ملء قائمة (K) وقائمة (W) وذلك بسؤالهم ماذا يعرفون عن الموضوع، وما الذي يودون معرفته مع نهاية الوحدة الدراسية، وهذا يساعد على المحافظة على تركيزهم، وإثارة اهتمامهم خلال الوحدة الدراسية ويعطيهم احساس بالإنجاز عندما يقومون بتعبئة قائمة (L) في آخر الوحدة الدراسية وبالتالي يدركون انهم قد تعلموا شيئا (Michele, 2001).

ج- التقويم القائم على الأداء اللفظي

يشتمل على المقابلات، والتقارير الشفوية، ولعب الأدوار، والوصف، والشرح، والتلخيص، ونقل الكلام، وتلخيص القصص أو المواضيع النصيّة. واستخدام التقويم اللفظي في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المراحل الأولى لتعلم اللغة الإنجليزية يجب اقرانه بالصور، وذلك مثلا بأن يستخدم المعلمون بعض الصور ويطلب من الطلبة اختيار بعضها والتحدث عنها.

أيضا من الأساليب التقويمية للأداء اللفظي أسلوب لعب الأدوارrole play والذي يمكن استخدامه خلال المنهاج في جميع المراحل الدراسية. وهو أسلوب ممتع لتقويم معرفة الطلاب في أي موضوع. ومن الممكن استخدام اسلوب لعب الأدوار بدلا من تقارير الكتاب التقليدية، حيث يستطيع الطلاب تقمّص الشخصيات الواردة في الكتاب، مثلا طالب يتقمص شخصية كريستوفر كولومبوس، وطالب آخر يتقمص شخصية أحد البحارة لديه، وكل منهما يخبر القصة حسب وجهة نظر الشخصية المتقمصة.

اما المقابلة لتقويم كفاءة الأداء اللفظي (Oral Proficiency Interview) فتعد أحد المهارات المهمة. فكثير من المهتمين بتعليم اللغات يدركون أهمية التخاطب الفاعل كعنصر أساسي في الكفاءة اللغوية، وبخاصة أننا نقضي وقتا طويلا من حياتنا في المحادثة أكثر من الكتابة. وإن محاولة تقنين المهام التقويمية لهذه المهارات يخالف بشكل صريح طبيعتها التلقائية. فالاستماع والتخاطب لا يتضحان فقط من خلال القراءة بصوت جهوري، أو تقديم كلمة في اجتماع، نظرا للطبيعة التفاعلية لهاتين المهارتين، لذلك فإن تحديد أنشطة الاستماع والتخاطب تكون غامضة وتعتمد عادة على أساليب المقابلة والمناقشات الجماعية (Sheila, 1990).

د- الإنتاج الكتابي واللفظي

يشتمل على الأدوات التالية: سجلات القراءة، والأعمال الكتابية، وصحائف الحوار، وأشرطة الكاسيت أو الفيديو.

تستخدم سجلات القراءة لتقويم الإستجابة الكتابية لأسئلة حول نصّ أدبي بعد أن يقرأوه الطلبة، أو يبدون رأيهم وتعليقاتهم المكتوبة على النصّ مما يشجع التفكير النقدي لديهم. أما الأعمال الكتابية للطلبة فإنها تمرّ بداية بإرشاد المعلم، وإثارته للنقاش، والعصف الذهني قبل البدأ بالكتابة. وصحائف الحوار فهي وسيلة تزود بالتفاعل والتواصل بين المعلم وطلبته، إذ يختار الطلبة مواضيع للنقاش والحوار ويساهمون فيها كلٌ حسب مقدرته اللغوية. ويمكن أن يسجلوا أشرطة كاسيت أو فيديو لتسجيل قراءتهم وتمثيلهم ومقابلاتهم مع المعلم أو مع بعضهم بعضا (Belle, 1999).

تستخدم في مثل هذه الأساليب أسئلة المقال في تقويم كفاءة الطلبة في الكتابة، وتُعد من أكثر أساليب تقويم الأداء استخداما منذ زمن بعيد. كما تُستخدم في تقويم تمكن الطلبة من موضوع دراسي معين، وذلك بأن يُطلب منهم كتابة مقال يستخدمون فيه الحقائق المتعلقة بهذا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الموضوع في سياق معين. وقد اهتمت كثير من اختبارات القبول في الكليات بتضمين أسئلة مقال تُبين مدى الفهم العميق للطالب لمجال دراسي معين. كما أن كتابات الطلبة يمكن أن تُستخدم في تنمية مهارات التفكير لديهم، وكذلك مهارات الاتصال. وقد أصبحت الاختبارات التي تُطبق على نطاق واسع في بعض الدول المتطورة، وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، تتطلب عينات من كتابات الطلبة.

وفي إنجلترا تَركّز الإهتمام في امتحان شهادة الثانوية العامة على جوانب الإتصال الفاعل في اللغة الإنجليزية، سواء في المحادثة، أو الكتابة لأغراض معينة ولمستمعين معينيّن. فهذه الأغراض هي التي توجه النمط المستخدم، والموضوع الذي يُلقى عليه الضوء، والمواقف المختلفة الرسمية وغير الرسمية، لذلك فإن كُتيب "المحكات القومية المتعلقة باللغة الإنجليزية" قدَم نطاقا واسعا من العناصر التي يجب أن تشتمل عليها كتابات الطلبة ويظهر ذلك من خلال:

الاستجابة الشخصية لمثيرات مختلفة كالصور والموسيقى والشعر والنثر، وكذلك وصف وتأمل الخبرات الشخصية تأملا ذاتيا في صورة روائية، أو قصصية، أوسيرة ذاتية، وكذلك كتابة وصف تخيليّ لمواقف معينة، أو تفسير موضوعي لعمليات نابعة من معارف الطالب وخبراته، وأيضا كتابة تفسيرات لكيفية حل مشكلات ومناقشة قضايا وتوضيح وتقويم الحجج، وعرض الآراء أو الإستنتاجات والإقناع من وجهات نظر مختلفة. أو كتابة مراجعة لمقال معين، أو تصميم غلاف كتاب، أو كتابة مقدمة برنامج إذاعي.

ويبين هذا أن نطاق أنشطة اللغة التي يمكن أن يقوم بها الطلبة أصبح أكثر اتساعا مما كان عليه في الماضي. فكل من هذه الأنشطة تتطلب مهارات لغوية وتفسيرية مختلفة. غير أن تصحيح أو تقدير درجات عينات كتابات الطلبة يتطلب تصميم وبناء قواعد للتصحيح (Rubrics) لكي يكون التصحيح منظما ومتسقا (علام، ٢٠٠٤).

ويمكن استخدام **تقويم الأقران** في تقويم كتابات الطلبة بطرق متعددة في معاونتهم في توضيح وتقويم مهاراتهم اللغوية وتفكيرهم. وقد تبين فاعلية اللقاءات المنظمة بين الاقران والمعلمين في تحسين هذه المهارات. فكل طالب يمكن ان يقرأ ما يكتبه زميله، ويعطي رأيه حول مضمون المكتوب، وما يهدف اليه. كما يمكن ان يسأل أسئلة من أجل التوضيح، أو التبرير أو لمزيد من التفاصيل. وهذا يفيد الطالب في التوصل إلى محكات للتفكير الفاعل المنظم، وتطبيق هذه المحكات ذاتيا. ونظرا لأنهم يدركون أن طلبة آخرين سيطلعون على كتاباتهم، ويقومون بتقويمها، فإنهم يراعون شروط المواءمة والملاءمة والاتساق من حيث استخدام اللغة، والدقة في التفكير، لذلك فإن تقويم كفاءة الطالب في الكتابة المقنعة، التي تؤيدها الأدلة، والمستندة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إلى أسباب وأمثلة توضيحية للأفكار والتعميمات التي تتضمنها، تتيح فرصا كثيرة للطلبة والمعلمين لتقويم المهارات اللغوية، ومهارات التفكير والاتصال (Brooks، 2000).

تساعد التأملات الذاتية **(التقويم الذاتي)** للطلبة حول ما يكتبونه والمقالات التأملية في تعميق تفكيرهم، وتنمية مهاراتهم اللغوية. وينبغي على المعلم تشجيعهم على تقديم تلميحات تُمكنهم من توجيه عملية التعليم، وتعزيز تعلمهم (Belle,1999).

ه- ملف انجاز الطالب Portfolio

إن ملفات إنجاز الطالب في اللغات يمكن أن تشتمل على العديد من المحتويات والمدخلات، مثل: عينات من قصص قصيرة، شعر، مقالات تأملية، تحليل أدبي، عينة من كتابات الطالب، قائمة للكتب التي قرأها خارج الصف المدرسي، وجهة نظره حول موضوع، او مقال، او كتاب، او برنامج، او مناسبة اجتماعية، او كتابة تقرير، او غير ذلك. فهذه المحتويات تُظهر الكفاءة اللغوية للطالب في مواقف واقعية ذات معنى، وفي إطار متكامل.

وقد أصبحت ملفات إنجاز الطالب في الآونة الأخيرة جزءا رئيسا من تقويم الطلبة في اللغات في كثير من الدول المتطورة، على الرغم من المشكلات والصعوبات الفنية والعملية المهمة التي تواجه التنفيذ الفاعل لهذا الاسلوب من التقويم، والتي تتطلب مزيدا من الدراسة والبحث (Wiggins,1993).

رابعا: دور المعلم في العملية التقويمية

المعلم من أهم الركائز الأساسية المؤثرة والفاعلة في انجاح العملية التعليمية والتربوية، فهو الشخص المسؤول عن تنفيذ المنهج من خلال تصميم المواقف التعليمية، وتنظيم بيئة التعلم الفاعلة؛ بهدف تقديم خبرات تعليمية وتربوية متنوعة للمتعلم، فمهما كانت السياسات التعليمية والتربوية، وجودة المناهج، ووفرة الإمكانات من مبان مدرسية ومعامل وأجهزة ووسائل تعليمية حديثة، فلن تتحقق الأهداف التعليمية والتربوية إلا بالمعلم المتمكن من تخصصه، ومن مهاراته التدريسية.

ان المعلم الناجح هو الذي يمتلك كفاءات تدريسية تمكنه من أداء أدواره كمجرب وباحث وصاحب فلسفة ومدير للمواقف التدريسية والتفاعلات الصفية وغير الصفية.

وقد جاء مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في أواخر العقد الثامن من القرن الماضي في الأردن ليتفحص العملية التربوية من مختلف جوانبها مظهرا جوانب ضعفها وقوتها ومقدما الحلول والإفتراضات للمشاكل القائمة، وخاصة ما يتصل منها بتأهيل المعلمين واكسابهم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المهارات والكفايات التي تلزمهم لحسن قيامهم بالمهمات الموكولة لهم. وقد حظي جانب التقويم التربوي بالكثير من الإهتمام في مداولات ذلك المؤتمر والتوصيات التي خرج بها ومن هذه التوصيات كما أشار (عدس وآخرون،٢٠٠١) أن على المعلم أن يمتلك الكفايات والمهارات التالية حتى يمكنه القيام بعمليات التقويم التي تلزمه بكفاءة وإقتدار:

١- المهارة في اختيار أو انتقاء أدوات واجراءات التقويم التي تلائم القرارات التربوية المختلفة التي يمكن أن يشارك في اتخاذها.

٢- المهارة في تطوير أدوات التقييم الملاءمة لاتخاذ القرارات التدريسية.

٣- المهارة في تطبيق وتصحيح وتفسير النتائج التي تتمخض عن أدوات واجراءات التقويم التي طورها أو قام الآخرون بتطويرها أو تبنيها.

٤- المهارة في استخدام نتائج التقويم عند اتخاذ القرارات الفردية الخاصة بالطلبة أو تلك الخاصة بالتخطيط للتدريس أو الخاصة بتطوير المنهاج او المتعلقة بتحسين الأداء العام للطلبة.

٥- المهارة في تطوير إجراءات صادقة لإعطاء الدرجات للأفراد بناء على اجراءات تقويمهم.

٦- المهارة في نقل نتائج عمليات التقويم للطلبة وأولياء الأمور، وغيرهم من المهتمين بنتائج التقويم.

٧- المهارة في معرفة اجراءات التقويم وتجنب الإستخدامات غير السليمة أو غير الأخلاقية لها.

ونظرا للأهمية المرجوة من عمليات القياس والتقويم السليمة في مختلف المجالات الأكاديمية، فقد حرصت المؤسسات البحثية في الخارج على تحديد الكفايات التي يحتاج اليها المعلم في هذا المجال بغض النظر عن طبيعة الموضوع الذي يدرسه، فعلى سبيل المثال، وضع الإتحاد الأمريكي للمعلمين، والمجلس القومي للقياس والتربية ورابطة التربية الوطنية الأمريكية كما ورد في الدوسري (٢٠٠٤) عددا من المعايير ومستويات الأداء المطلوب توافرها في المعلم وهي:

يجب أن يكون المعلم ماهرا في:

١-اختيار طرق التقويم الملاءمة للقرارات التعليمية الصفية. تعتبر مهارة اختيار طرق التقويم الملاءمة، والمفيدة، والعادلة، وذات الكفاءة الفنية، مطلبا أساسيا لضمان الاستخدام الصحيح والجيد للمعلومات الناتجة عن استخدام تلك المهارات في التقويم الصفي. أي يجب على المعلمين أن يكونوا معتادين عليها، ومتمكنين من الأنواع المختلفة من المعلومات التي تنتجها الأنواع

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المختلفة من طرق التقويم وأدواته، والمعرفة التامة بجوانب القوة والضعف فيها. كما يجب أن يؤلف المعلم معايير وانتقاء طرق التقويم وأدواته تلك في ضوء الخطط التعليمية الصفية.

٢-تطوير طرق التقويم الملاءمة للقرارات التعليمية الصفية. على الرغم من أن بعض المعلمين يستخدمون اختبارات وطرق تقويم من صنع غيرهم، الا ان الغالبية منهم تستخدم اختبارات وأدوات تقويم من صنعها، وهي المصدر الأساسي لهم في الحصول على المعلومات الضرورية عن تقويم طلبتهم ومستوى أدائهم. اي ان متطلبات التعليم والتقويم الصفي تتعدى الأدوات الجاهزة لتقويم الطلبة.

٣-تطبيق التقويم، وتحليل نتائجه، وتفسيرها. لا يكفي ان يكون المعلم ماهرا في بناء وتطوير وتطبيق طرق التقويم وأدواته، بل يجب عليه تطبيقها بشكل سليم جدا، ليحصل على المعلومات الصادقة التي يمكنه الانتفاع بها في ربط التقويم بقرارات التعليم والتعلم الصفي. أي يجب أن يكون المعلم ماهرا في تطبيق أدوات التقويم الصفي، وتصحيح، وتحليل، وتفسير نتائجها بما يخدم التعليم والتعلم الصفي.

٤-استخدام نتائج التقويم عند صنع قرارات تخص الطلبة كأفراد، وعند تخطيط التعليم الصفي وتطوير المنهج، وتحسين أداء المدرسة. يمكن للمعلم استخدام نتائج التقويم في صنع قرارات تعليمية على عدة مستويات في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي، وعن ما يتعلق بأهداف العملية التعليمية والنظام التعليمي، حيث يقوم المعلم بدور حيوي في صنع تلك القرارات، بشرط أن يكون قددرا على استخدام نتائج التقويم الصفي بشكل فعال.

٥-تطوير طرق واجراءات صادقة لتقدير مستوى أداء الطالب، ودرجاته ضمن عمليات تقويم تحصيل الطالب. تقدير مستوى أداءه على صورة درجات وأرقام مع الوصف التفصيلي لمستوى الأداء وجوانب القوة والضعف في ذلك الأداء، عنصر هام من عناصر التقويم الصفي، تنطلق من مبادئ يفترض ان يعرفها ويتقنها المعلم.

٦-توصيل نتائج التقويم إلى الطلبة، والوالدين، والمسؤولين في المدرسة، والمسؤولين عن التعليم بصورة سليمة ومفيدة. يجب أن يقوم المعلم بشكل دوري بتوصيل نتائج التقويم شفهيا وكتابيا إلى الطلبة، والوالدين، والمسؤولين عن التعليم، ومناقشة نتائج التقويم مع المسؤولين. فإذا لم يوصل المعلم نتائج التقويم بصورة صحيحة، فقد يساء استخدامها أو فهمها. وحتى يكون التواصل فعالا في نتائج تقويم تحصيل الطالب ومستوى أدائه، يجب ان يكون المعلم قادرا على استخدام مصطلحات التقويم بشكل ملائم، ويكون قادرا على توصيلها بعدة طرق ولمختلف الأطراف المعنية، بحيث تفصّل معنى وحدود ومضامين تلك النتائج.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧-التعرف على الجوانب غير الأخلاقية وغير القانونية، وطرق التقويم غير الملاءمة، والإستخدام غير الملائم لها. يجب على المعلم الالتزام بالعدل، والتزام السلوك الأخلاقي المهني في جميع طرق التقويم ونشاطاته وأدواته من جمع للمعلومات، وتفسير للنتائج، وتوصيلها واستخدامها، لكل من لهم نصيب في النتائج من طلبة، ووالدين، ومسؤولين بالمدرسة، والمسؤولين عن التعليم بشكل عام. كما يجب على المعلم أن يشارك المجتمع المحلي في تعريف وتحديد السلوك المهني المطلوب في التقويم.

الدراسات السابقة

قسّمت الباحثة الدراسات السابقة إلى **جزئين:**

الجزء الأول: يناقش بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التقصّي في أساليب التقويم الموجودة والمتبعة حاليا في المدارس ولا سيما فيما يتعلق بتقويم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

الجزء الثاني: يناقش بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع قياس مدى معرفة واستخدام المعلمين وبخاصة معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لأساليب التقويم البديلة.

أولا: الدراسات التي تناولت البحث في أساليب التقويم التي يتبعها المعلمون في التقويم.

الدراسات العربية

هدفت دراسة أبو طالب (١٩٩١) إلى معرفة الأساليب التقييمية التي يستخدمها المعلمون في المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة في الأردن، استخدمت الباحثة أداتين لجمع المعلومات هما: استبانة مكونة من جزئين احداهما خاصة بأساليب التقييم التي يستخدمها المعلمون لتقييم طلبتهم والأخرى خاصة بالممارسات التقويمية في اخراج وصياغة الاختبار التحصيلي الجيد. وخلصت الدراسة الى ان اكثر اساليب التقويم استخداما لدى المعلمين هي: الاختبارات الكتابية، ثم حلقات النقاش، فالمشاريع الجماعية، فالملاحظة، كما أشارت نتائج الدراسة الى ان اكثر انواع الأسئلة استخداما من قبل المعلمين هي أسئلة المقال التي تتطلب استجابات قصيرة، ثم أسئلة التكميل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقام نصر (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام، وتألفت عينة الدراسة من (٧٦١) معلما ومعلمة يدرسون مناهج اللغة العربية؛ منهم (١٠٠) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية و(٧٦) معلما ومعلمة بالمرحلة الأساسية، يدرسون في (٨١) مدرسة حكومية بمدينة اربد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولمعرفة أساليب وأدوات التقويم المستخدمة، تم استطلاع آرائهم بواسطة استبانة أعدها الباحث، اشتملت على (٨١) نوعا من الأساليب والأدوات المقترحة لتقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية. وأظهرت الدراسة ان افراد العينة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة استخدامهم لها، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات الحسابية المتحصلة في حين حاز أسلوب تقويم الطالب لزميله أقل هذه المتوسطات، وكشفت الدراسة عن وجود مدى مقبول من التنويع في استخدام هذه الأساليب، كما أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات المتعلمين على مدى الإستخدام تعزى الى الجنس ولصالح الإناث، وإلى المرحلة ولصالح المرحلة الأساسية، وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية، ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا لعامل المؤهل العلمي.

وقام البستان (١٩٩٩) بدراسة مشار اليها بدراسة الحنو (٢٠٠٢) عن واقع التقويم في المرحلة الإبتدائية، هدفت التعرف عما إذا كان معلمو المرحلة الإبتدائية يمارسون أنماطا مختلفة من التقويم، وعما إذا كان المعلمون يتابعون التطورات الحديثة في أساليب التقويم المختلفة. ولتحقيق هذه الأهداف، اختار الباحث عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها، والذين يقومون بتدريس جميع المواد الدراسية في المدارس الكويتية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) سؤالا على سلم التقدير الثنائي، وموزعة على (١٢) مجالا منها أنواع وسائل التقويم، والأهداف التي يهتم بها التقويم، وأنواع الأسئلة المستخدمة واتقان المهارات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسئلة الشفوية هي أكثر الوسائل المستخدمة في تحديد مستوى الطلاب في بداية العام بشكل خاص، تلتها الاختبارات المقالية، وأن (٣٥%) من المعلمين يهتمون بأهداف تدريس المادة عند تقويمهم للطلاب، كما بينت النتائج أن (٦٧،٥%) من المعلمين يستخدمون أسئلة الكتاب المدرسي للتقويم اليومي والشهري، بينما حظيت الاستقلالية في وضع الأسئلة بنسبة ضعيفة بلغت (٢٦،٨%). وفيما يتعلق بمنهاج اللغة العربية، أظهرت النتائج أن الأسئلة اللفظية تستخدم بصورة أكثر من غيرها من الأسئلة، وأن معظم المعلمين يفضلون استخدام الأسئلة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الموضوعية، حيث بلغت نسبة استخدام المعلمين لهذا النمط من الأسئلة (٥٥%)، تلتها المقالية (٤٥%).

وأجرى آل عجيان (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية أساليب تقويم مادة القواعد في اللغة الإنجليزية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام استنادا إلى معايير التقويم الفعال، وقد طبقت هذه الدراسة على مجموعتين الأولى تكونت من (٩٥) معلما والمجموعة الثانية (٢٢) معلما أجابوا على الإستبانة، وقد لاحظ الباحث أساليب التقويم التكويني المستخدمة عندهم عن طريق أداة الملاحظة، وذلك في المدارس الحكومية التابعة للقطاعات التعليمية (الدمام، القطيف، صنوى) للمعلمين الذين يحملون بكالوريوس في اللغة الإنجليزية. ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث ان اغلب معلمي مادة قواعد اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط يميلون إلى وضع أسئلة متنوعة بين المقال القصير والأسئلة الموضوعية، وكانت أكثر الأسئلة شيوعا لدى المعلمين هي الإختيار من متعدد، تليها أسئلة التكميل فأسئلة الصواب والخطأ، وأقل الأسئلة شيوعا هي أسئلة المقابلة.

وتهدف دراسة الكومي (٢٠٠٢) إلى معرفة أثر التقويم الذاتي لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) على تحصيل الطلبة المعرفي وتفكيرهم الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالبا من الطلبة الذين قاربوا على التخرج في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة السويس في مصر، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وطلب إلى الطلبة في المجموعة التجريبية ان يقوموا بتقييم معرفتهم وتفكيرهم طوال الفصل الدراسي بشكل مستقل، قبل وبعد كل محاضرة، أما في المجموعة الضابطة تم إعطاء الطلبة مادة أساليب تدريس اللغة الإنجليزية نفسها بالطريقة نفسها ولكن بدون التقويم الذاتي لمعرفتهم أو تفكيرهم الأكاديمي، وقد حُللت الموضوعات التي كتبت باستخدام اختبار (ت) ووجد أن متوسط علامات المجموعة التجريبية كانت اعلى من متوسط العلامات التي أحرزتها المجموعة الضابطة على كل من التحصيل المعرفي والتفكير الأكاديمي.

وقامت حنو (٢٠٠٢) بدراسة حول مدى استخدام معلم اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية لمنطقة نابلس التعليمية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس منهاج اللغة العربية في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المرحلة الأساسية، وطورت الباحثة استبانة تكونت في شكلها النهائي من (٨١) فقــرة موزعــة على سبعة مجالات، بعد أن استخرجت مؤشرات صدق وثبات لها تم تطبيقها على جميع أفــراد مجتمع الدراسة، مما جعل الباحثة تستخدم الإحصاء الوصفي بدلا من الإحصاء الإستنتاجي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أعلى المتوسطات الحسابية على درجات مدى استخدام تقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية حازه مجال أسلوب الاختبارات الشفوية، واختبارات الاستماع بدرجة مقدارها (٤,٢٤) من (٥)، تلاه مجال أسلوب اختبارات التعبير الكتابي، واختبارات السرعة، وحاز على (٣,٧٩) درجة، ثم مجال أسلوب اختبارات الإملاء والخط والنحو بدرجة مقدارها (٣,٥٤)، ثم مجال أسلوب تقــويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي بدرجة مقدارها (٣,٤٨) ثم مجال أســلوب المناقــشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم بدرجة مقدارها (٣,٤٢)، أما مجــال أســلوب الاختبارات الكتابية:المقالية، والموضوعية، والمقننة، فقد حاز على المتوسطات الأدنى من حيث الاستخدام وبدرجة مقدارها (٣,١٢)، كما دلت النتائج على أن المتوسطات الحسابية بين المعلمين على درجات مدى الاستخدام كانت متقاربة في مجال متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وحجم الصف، وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم، إلا ان هذه النتائج أشارت في الوقت نفسه الى ان المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة كانت أعلى لدى المعلمــات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس، وأن المتوسطات الحسابية على درجات الاســتخدام كانت اعلى لدى المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى منها لدى المعلمين من حملة الدبلوم في مجال متغير المؤهل العلمي، وأن المتوسطات الحسابية على درجات مدى الاستخدام كانت أعلى لدى المعلمين الذين يدرسون في الصفوف ذات الحجم من (عشرين الى أربعين طالبا) منها لدى معلمي الصفوف ذات الحجم (أكثر من أربعين طالبا)، وأنها أعلى لدى معلمي صفوف المرحلــة الأساسية المتوسطة منها لدى صفوف المرحلة الأساسية العليا. اما فيما يتعلق بمجــال متغيــر سنوات الخبرة في التدريس فقد دلت النتائج على ان المتوسطات الحسابية الأعلى تعزى للمعلمين من ذوي الخبرة القليلة، تلاهم المعلمون ذوي الخبرة المتوسطة، ثم المعلمون من ذوي الخبــرة الأكثر.

وأجرى القديمات (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى إستقصاء أثر التقييم الذاتي في الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، قد أعدّ الباحث أداة تلائم أغراض الدراسة وهي قوائم معايير تصحيح الأداء الكتابي. القسم الأول يعتمد على الموضوع الذي يختاره الطالب والقــسم الثــاني

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يعتمد على آليات الكتابة ومن قوائم المعايير اشتق الباحث قوائم التقييم الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبة وطالب من الصف التاسع الأساسي في مدرستين من مدارس عمان الرابعة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التقييم الذاتي في الأداء الكتابي لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة أحمد (٢٠٠٦) إلى التعرف على فاعلية ملفات الانجاز Portfolio كأداة تقويمية في تنمية مهارات التدريس والاتجاهات نحو المهنة لدى طلاب دبلوم التأهيل التربوي تخصص اللغة الإنجليزية. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطالب لمهارات التدريس. بالإضافة إلى مقياس لقياس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس. تكونت عينة البحث من (٤٥) طالبا وطالبة وهم كل طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص اللغة الإنجليزية للعام الأكاديمي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، في جامعة حلوان القاهرة. وقد روعي في عينة الدراسة بعض الضوابط مثل: ضمان التكافؤ من حيث الخبرات السابقة، والقائم بالتدريس، والعمر الزمني، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للطلبة (٢٤). واستخدم الباحث التصميم التجريبي الذي يعتمد على مجموعة تجريبية ومجموعة أخرى ضابطة، لذا تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وقد تعرضت لاستخدام ملفات الإنجاز، والثانية تمثل المجموعة الضابطة وقد درست بالطريقة المعتادة دون التعرض لملفات الإنجاز. وأشارت نتائج البحث إلى ان استخدام ملفات الإنجاز كأحد أساليب التقويم يمكن أن يكون بديلا أكثر فاعلية وكفاءة في تنمية مهارات التدريس والاتجاهات الايجابية نحو المهنة لدى طلبة دبلوم التأهيل تخصص لغة إنجليزية، من الطريقة المعتادة التقليدية المتمثلة في الأسئلة الكتابية والشفهية. فقد كان لاستخدام ملفات الإنجاز تأثير دال إحصائيا في تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مهارة التنفيذ ومهارة التقويم.

الدراسات الأجنبية

أجرى ميكاليس وهوارد Michaelis and Howard (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأساليب الشائعة للتقويم في بعض المدارس في ضواحي كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية تضمنت العينة (٨٣) مدرسة، وكانت الإستبانة أداة الدراسة، ومن أهم النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة:

- حوالي (٣٢%) من المدارس قامت بطبع دليل يرشد المدرسين ويعرفهم ببرامج التقويم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- (١٠٠%) من المدارس تستخدم اختبارات نفسية، وتربوية بينما (١٠%) فقط تستخدم المقاييس التي تقيس العلاقات الإجتماعية.
- بعض الحالات الفردية أشارت إلى استخدام دراسات تتبعية، وتواريخ حياة، وعيادات فحص حالات اجتماعية، ومعايير تقويمية، وتسجيلات، وصور، وأفلام، ورسوم بيانية للطلبة.
- تستخدم المدارس عادة الوسائل الفنية على نطاق واسع لتقويم نمو الطلبة وتطورهم.
- ان اكثر من (٥٠%) من المدارس لا تستعمل اختبارات الذكاء والتحصيل فحسب، بل تلجأ أيضا إلى المقابلات الشخصية، ودراسة الحالة، والسجلات القصصية، وطرق الملاحظة، وملفات العينات، والاستفتاءات، وذلك لتقويم النواحي المختلفة لأهداف التعلم والتعليم.
- أكثر من (١٠%) بقليل من المدارس تستخدم الوسائل الفنية الجديدة مثل التسجيلات، والمذكرات اليومية، ومقاييس العلاقات الإجتماعية. وهذا الاتجاه يمثل حركة واضحة تتجه نحو برامج تقويمية أكثر شمولا.

كما أجرى جدوين (Goodwinn, 1991) دراسة مشار اليها في دراسة نصر (١٩٩٧) في ولاية فيلادلفيا بأمريكا هدفت إلى تقصي آثار عامل الخبرة التعليمية لدى معلمي اللغة الإنجليزية على مدى تنويعهم في أساليب وأدوات التقييم المستخدمة، أخذت العينة من (٣٧) موقعا من المدارس النموذجية، وكشفت النتائج عن أن فئة المعلمين من ذوي الخبرات العالية في التدريس كانوا أقدر على التنوع في أساليب التقييم في مجال التعليم المساند والتعليم العادي بمناهج تعليم اللغة الإنجليزية، كما أشار الطلبة المستهدفين بالتقييم الى انهم بحاجة ماسة الى التدريب على مهارات أخذ الاختبار، ومهارات التقييم الذاتي، والتقييم التعاوني في مجالي الكتابة الإنتاجية والإستيعاب القرائي.

وهدفت دراسة بيلي (Belle, 1999) إلى المقارنة بين التقييم التقليدي والتقييم البديل، وتحديد اذا ما كان بإستطاعة المعلم استخدام نوع واحد من التقويم لتقويم قدرة الطلبة بصورة عادلة. واذا ما كانت استراتيجيات التقييم البديل ضرورية لمعالجة حاجاتهم الفردية ام لا. واشتملت عينة الدراسة على (٢٨) طالبا في الصف الخامس الأساسي تم تقسيمهم إلى شعبتين ضابطة وتجريبية، وتمت مقارنة نتائجهم في الرياضيات والقراءة باستخدام اسلوبي التقويم البديل والتقليدي. وايضا شملت الدراسة على دراسة مسحية على ٢٠ معلم و١٠٠ طالب، وأظهرت

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النتائج انه لايمكننا استخدام نوع واحد من التقويم لتقويم قدرات الطلبة بصورة عادلة، وان التقويم التقليدي المعتمد على طريقة اختبار الورقة والقلم لا يراعي الفروق الفردية. وان استخدام أساليب اتقويم البديل المتنوعة اكثر مراعاةً للفروق الفردية بين الطلبة.

وأيضا هدفت دراسة بيب (Pepe, 2000) إلى تحديد أساليب التقويم التي يستخدمها مدرسي المدارس العامة في مدينة نيويورك عند تقويمهم لأداء الطلبة، جمعت البيانات من خلال استبانة احتوت على (٣٥) فقرة، ووزعت على عينة من المدرسين شملت (٥٧٥) مدرسا اختيروا بالطريقة العشوائية، وبعد تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) أظهرت النتائج أن المدرسين قلما يستخدمون أساليب التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة، وأنهم يتوجهون إلى استخدام أساليب التقويم الاعتيادية.

أما دراسة نيكلسون (Nicholson، 2000) هدفت إلى معرفة النتائج السلبية والإيجابية الناتجة عن استخدام منهاج مبني على التقييم الحقيقي ((Work Sampling System (WSS). تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الثالث الأساسي في مدارس مقاطعة بتسبورج الحكومية، وأهالي الطلبة. جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين، واستبانة وزعت على كل من المعلمين والأهالي. كما جمعت بيانات حول إيجابيات وسلبيات تطبيق التقييم الحقيقي من خمسة معلمين مطبقين للبرنامج، وقورنت مع النواتج المتوقعة من قبل كل من: مؤيدين التقييم، والمؤلفين للمنهاج، وبانوا البرنامج التقييمي المطبق. لأختبار أسئلة الدراسة طبق الباحث الإحصاء الوصفي على البيانات المجموعة، وأظهرت النتائج وجود ايجابيات وسلبيات لكل من المعلم، والآباء، والطلاب ناتجة عن تطبيق منهاج (WSS). والمخرجات الإيجابية تتضمن تحسن معرفة المعلمين بالطلاب، وملاحظتهم لجميع الطلاب في جميع المستويات التحصيلية، وتحسن قدرتهم في اتخاذ قرارات توجه التدريس، وطرقهم في التنظيم، وتفسيرهم المهني. وأقرّ المعلمون التحسن في تعلم الطلاب ورؤية الطلاب لأنفسهم كمتعلمين. أما السلبيات فكانت العبء الإضافي على المعلم، وصعوبة استيعاب الأهل للنظام التقويمي الحقيقي المستخدم، ونقد المعلمين لقوائم الرصد الخاصة بمنهاج (WSS).

بينما هدفت دراسة جامر (Gamor، 2001) إلى المقارنة بين الطرق التقليدية والطرق البديلة المبنية على الأداء من حيث قدرتها على قياس مستوى فهم الطلبة وتعلمهم لموضوعات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

في الكهرباء الساكنة. استخدم الباحث مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت الدراسة أن التعلم في بيئة غنية بالواقع العملي مع استخدام أدوات التقويم البديل، يؤدي إلى علامات عالية في الاختبار النهائي من التعلم في بيئة ذات واقع عملي مع اختبار تقليدي بالورقة والقلم. وأظهرت كذلك أن بيئة غنية بالواقع العملي مع استخدام أدوات التقييم البديل أدى إلى انتقال المعرفة إلى مواقف أخرى.

وفي دراسة قام بها مايكل (Michele, 2001)، هدفت الدراسة إلى فحص أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة الانجليزية، اختيرت عينة الدراسة من مدارس مدينة نيويورك، وضمت (٢٤٧) طالبا وطالبة، قسم الطلبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة الضابطة المادة العلمية وقومت باستخدام اختبار تحصيلي أخذ شكل الاختيار من متعدد، أما المجموعة الضابطة فدرست نفس المادة العلمية وقومت باستخدام عدد من أساليب التقويم البديلة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية ويعزى لأسلوب التقويم.

وفي دراسة أجراها ألتن وفيليبو (Alten & Flippo, ٢٠٠٢) بهدف تفحص الاتجاهات، والاهتمامات المتعلقة بالتقويمات البديلة في مواد التربية المتعلقة بالقراءة والكتابة. قام الباحثان بتطوير استبانة من (٢٠) بندا اعتمد فيها أسلوب ليكرت، بهدف الإستطلاع؛ ليتم تحديد النوعية، والاتجاهات لبنود الدراسة قيد البحث، وتحددت بناء عليه ثلاثة أساليب من التقويم البديل: تقويم الزميل، والتقويم الذاتي، والمعلم القدوة. وطبقت الاستبانة على شعبتين من طلبة مادة تقويم القراءة والكتابة كتقويم قبلي وبعدي للمادة نفسها، وقد كان عدد الطلبة في كل من الشعبتين (٦٧) طالبا ما زالوا على مقاعد الدراسة الجامعية. وقد كانت النتائج ذات دلالة احصائية نحو التقويم الذاتي وتقويم الزميل، ولكنها لم تكن ذات دلالة نحو المعلم القدوة.

وقام نكامورا (Nakamura, ٢٠٠٢) بدراسة تهدف إلى اختبار أثر تقويم الزميل والمعلم لمهارات العروض الشفوية في اللغة الإنجليزية في الصفوف اليابانية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) خريجا من طلاب الجامعة، قيمت عروضهم الشفوية من قبل المعلم وأربعة من زملائهم، فبعد العروض أعطى المعلمون تقويمات مختصرة على أداء الطلبة المقدمين، واشترك الزملاء بآرائهم على أفضل ثلاثة مقدمين، وقد دلت النتائج أن تقويم الزميل يمكن أن يسهم في خلق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

دافعية لدى الطلبة لتطوير عروضهم الشفوية في اللغة الإنجليزية وبإمكان الطلبة إعتماد زملائهم لتقويمهم في العروض.

كما قام كل من أولينا وسوليفن (Olina and Sullivan, ٢٠٠٢) بدراسة مشار اليها في عربيات (٢٠٠٥) تفحص تأثيرات تقويم المعلم، وتقويم الطالب الذاتي، على أداء الطالب واتجاهاته، وكان عدد الطلبة الذين خضعوا للدراسة (١٨٩) طالبا من مدرسة ثانوية في لاتفيان Latvian، وستة معلمين وقد كلّف كل معلم ان يختار واحد من ثلاثة طرق للمعالجة: بدون تقويم، أو تقويم المعلم، او التقويم الذاتي، بالإضافة إلى تقويم المعلم. وأكملت المجموعات الثلاث برنامجا تعليميا من إثني عشر درسا، بخصوص بناء التجارب وانتاج تقارير البحث. وقد استقبلت مجموعة تقويم المعلم، تقويما من المعلم على تقاريرهم البحثية الأولية، اما مجموعة التقويم الذاتي بالإضافة إلى تقويم المعلم قيّموا تقاريرهم واستقبلوا تقويم معلمهم عليها أيضا، اما بالنسبة لمجموعة بدون تقويم، فقد استقبلت تعليمات تقويم غير رسمية. وقد أظهرت النتائج ان الطلبة في مجموعة تقويم المعلم ومجموعة التقويم الذاتي بالإضافة لتقويم المعلم، حصلوا على معدلات عالية على مشاريعهم النهائية، كما أظهرت النتائج ان الطلبة في مجموعة بدون تقويم كان لديهم اتجاهات مرغوب فيها اكثر من المجموعتين الأخرتين نحو البرنامج، ومع ذلك فإن الطلبة في مجموعة التقويم الذاتي بالإضافة إلى تقويم المعلم كان لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم على تبني مشاريع بحثية مستقبلية وبشكل مستقل.

وفي دراسة قام بها تشن (Chen, 2007) في جامعة نيو اورليانز (New Orleans)، هدفت الدراسة إلى اكتشاف أنواع التقويم المستخدمة لتقويم متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ضمن أنواع التدريس المختلفة. احتوت العينة على (١٢) طالباً تايوانياً يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة نيو اورليانز، وكانت أدوات الدراسة هي الملاحظة، والمقابلات، وتسجيل الفيديو، ومجموعة كتابات من انتاج الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقويم المستخدمة هي الأسئلة المقالية، وملف انجاز الطالب (Portfolio)، وقائمة الشطب (Check list)، وسلم التقدير (Rating Scale). وقد أعرب الطلاب عن رغبتهم في استخدام أساليب تقويمية أكثر تنوعا مثل المناقشة وتقويم الزملاء والمقابلة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانيا: الدراسات التي تناولت موضوع قياس مدى معرفة واستخدام المعلمين لأساليب التقــويم البديل

صنفت الدراسات إلى عربية وأجنبية كما يلي:

الدراسات العربية

هدفت دراسة عربيات (٢٠٠٥) إلى تحديد مدى معرفة امتلاك معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمحافظة البلقاء لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم العامة وتلك التي تتعلــق ببنــاء أساليب تقويم بديلة قائمة على الأداء، وكذلك تقدير معلمي ومعلمات التربية الرياضــية لدرجــة معرفتهم بالمهارات اللازمة للقيام بالقياس والتقويم في اطار التربية الرياضية واستخدامهم لهــا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار تحصيلي لقياس المعرفة بالمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم التربوي والبديل، إضافة إلى قياس المعرفة الأساسية بالقياس والتقويم الخاص بالتربيــة الرياضية. لذلك؛ فقد طورت الباحثة استبانة بهدف مسح تقديرات معرفة معلمي التربية الرياضية لمعرفتهم واستخدامهم والحاجات التدريبية لهم للمهارات اللازمة للقياس فــي مجــال التربيــة الرياضية وقد استخدمت للإجابة على هذه المتغيرات ثلاثــة مقــاييس (علــى نظــام ليكــرت) الخماسي، تعبر عن درجة الفهم ودرجة الإستخدام ودرجة الحاجة للتدرب. تــم تطبيــق أدوات الدراسة على جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المديريات التابعة لمحافظــة البلقــاء والبالغ عددهم (١٠٨) معلمين ومعلمات.

بينت نتائج الدراسة المستمدة من الاختبار التحــصيلي أن معرفــة معلمــي الرياضــية المتضمنين في عينة الدراسة كانت متدنية من وجهة نظر المعيار الذي تم وضعه وهو (٠،٥٠) سواء تلك المعرفة المتعلقة بالأساسيات العامة للقياس والتقويم التربوي والبديل أم تلك المعرفــة الخاصة بالقياس والتقويم في التربية الرياضية. واعتمادا على نتائج استبانة مسح مدى معرفــة معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمهارات الخاصة بالقيــاس والتقــويم القــائم علــى الأداء واستخدامهم لها وحاجتهم للتدرب عليها، فقد بينت الدراسة ان تقديرات معرفة معلمــي التربيــة الرياضية المتضمنين في العينة للمهارات الخاصة بالقياس والتقويم للأداء كانت متوسطة بحسب المعيار المعتمد بالدراسة، مع وجود مهارات كانت معرفتهم بها متدنية. كمــا أظهــرت نتــائج الدراسة وجود اثر ذو دلالة احصائية لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) على علــى درجة تقدير المعلمين للحاجات التدريبية على هذه المهارات حيث أشارت الدراسة إلــى وجــود تقديرات الإناث لحاجاتهن التدريبية على المهارات اللازمة في اطار التربية الرياضية اعلى منها

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عند الذكور. ولم يكن هناك تأثير لمتغيرات الدراسة على تقدير المعلمين والمعلمات لدرجة حاجتهم للتدريب على المهارات اللازمة للقياس والتقويم في اطار التربية الرياضية يعزى للمؤهل العلمي. وكان هناك تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير الخبرة في مجال التدريس على تقدير المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة لحاجاتهم التدريبية على المهارات اللازمة للقياس، والتقويم التربوي، والتقويم القائم على الأداء في اطار التربية الرياضية، حيث ابدى المعلمون من مستوى خبرة (١-٤) سنوات تقديرات لحاجاتهم التدريبية مقارنة لتقديرات المعلمين من مستوى الخبرة من (٥-٩) سنوات.

وفي دراسة أجراها الصبيحي (٢٠٠٥)، وكان هدفها تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين وممارساتهم في مجال القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية، فقد اشتملت عينة الدراسة على (١٦٥٩) فردا، فقد قام الباحث باستخدام اختبار تحصيلي لقياس مستوى المعرفة بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي وممارساته، كما قام بتطبيق استبانة لمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال القياس والتقويم التربوي. تدور فقراتها حول الأمور التي يحتاجها العاملون في مجال القياس والتقويم التربوي. وقد أظهرت نتائج الدراسة للإختبار وجود درجة متوسطة من الكفاءة لدى العاملين في وزارة المعارف السعودية، بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي. كما أشارت النتائج إلى أن هناك زيادة مضطردة في معلومات وكفاءة العاملين في الوزارة، تبعا لزيادة المؤهل العلمي لديهم، كما أشارت إلى وجود معلومات اكبر بمفاهيم القياس والتقويم التربوي لدى الأفراد الذين تلقوا تدريبا في مجال القياس والتقويم التربوي. كذلك أظهرت النتائج ان هناك درجة متوسطة من الكفاءة لدى العاملين في وزارة المعارف السعودية بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي.

كما هدفت دراسة الجهني (٢٠٠٦) التعرف إلى درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الإبتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم بناء أداتين؛ الأولى اختبار لقياس درجة معرفة المعلمين لأساليب تقويم تعلم طلابهم، أما الأداة الثانية فهو استبيان لقياس درجة استخدام الأساليب التي يمارسها المعلمون في تقويم تعلم طلابهم، تم تطبيق الأداتين على عينة الدراسة المكونة من (٣٠٤) معلما من معلمي التربية الإسلامية الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم التقليدية والبديلة، كما أشارت

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النتائج إلى ان مستوى معرفة المعلمين ذوي الخبرة القليلة أقل من (٥) سنوات أعلى من مستوى معرفة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة من (٥-٩) سنوات بالنسبة لأساليب التقويم التقليدية، وأن أعلى مستوى معرفة لأساليب التقويم البديلة كان للمعلمين الذين يمتلكون خبرة متوسطة من (٥-٩) سنوات. وقد دلت النتائج المتعلقة بأثر كل من المؤهل العلمي، والصفوف التي يدرسونها، والخبرة، والمعرفة بأدوات التقويم على درجة معرفة المعلمين لأساليب التقويم التقليدية والبديلة، على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لهذه المتغيرات السابقة. كما أظهرت النتائج أن اعلى المتوسطات الحسابية على درجة استخدام معلمين التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديلة، كان من نصيب الاختبارات الشفوية، وأخيرا حازت فقرات كتابة التقارير ضمن مجموعة على أدنى المتوسطات.

وقد دلت النتائج المتعلقة بأثر كل من المؤهل العلمي، والصفوف، والخبرة، والمعرفة بأدوات التقويم على درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة على وجود فروق دالة احصائيا لصالح معلمي الصفوف الأولية، كما لا يوجد فروق تعزى لمتغير المؤهل ومتغير الخبرة، كشفت النتائج المتعلقة بمتغير المعرفة بأدوات التقويم إلى وجود فروق دالة احصائيا لصالح المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية.

وهدفت دراسة الشرفاء (٢٠٠٧) إلى بيان مدى استخدام معلمي الدراسات الإجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة، وبيان المشكلات الخاصة باستخدام هذه الإستراتيجية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلما ومعلمة ممثلة لمجتمع الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الدراسة ككل، وكذلك تحليل التباين الثلاثي لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي الدراسات الإجتماعية لأساليب استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، في حين كانت درجة الاستخدام للأدوات متدنية مقارنة بالمتوسط الفرضي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للنوع الاجتماعي أو المؤهل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة. في حين أشارت النتائج الى وجودفروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة الآن (Allen, 1995) إلى تحديد مستوى ومعرفة معلمي ومدراء المدراس لأساليب التقويم البديلة ودرجة توظيف هذه الأساليب في الواقع العملي للتدريس، أجريت الدراسة في مدارس ولاية ساوث كارولاينا (South Carolina)، واعتمدت استبانة أعدت خصيصا لهذا الغرض كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى مدراء المدارس دراية بسيطة بأساليب التقويم البديلة، وأن مفهوم التقويم البديل لا يزال غامضا عند المعلمين، وأن نصف المعلمين الذين شملتهم عينة الدراسة كانوا يحاولون استخدام بعضا من أساليب التقويم البديلة، وأن متغير خبرة المعلم لا يؤثر على معرفة واستخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة.

وهدفت دراسة بول وأوكنل وستفنسن وننري (Bol,O'Connell, Stephenson and Nunnery, 1998) التعرف إلى أثر خبرة المعلمين، ومستوى الصف، ونوع المادة التي يدرسونها على ممارساتهم التقويمية. تكونت عينة الدراسة من (٨٩٣) معلما في (٣٤) مدرسة. وجمعت البيانات حول ممارسات المعلمين التقويمية باستخدام التقارير التي كتبوها واستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة ان اسلوبي الملاحظة وتقييم الأداء هما الأسلوبان الأكثر استخداما من قبل المعلمين، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يثقون بمصداقية هذين الأسلوبين. وأشار معامل الإرتباط إلى أنه كلما زاد استخدام أساليب التقييم البديلة من قبل المعلمين زادت رغبتهم في تطويرها. كما أشارت النتائج المتعلقة بأثر كل من المستوى الصفي، والمادة التي يدرسها المعلم، والخبرة على الممارسات التقييمية إلى ان معلمي المرحلة الإبتدائية، ومعلمي الرياضيات، والمعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة (٢٠) سنة فما فوق هم الأكثر استخداما لأساليب التقييم البديلة.

أما دراسة سورتم (Suurtamm, 1999) فقد هدفت إلى التعرف على أساليب التقييم التي يستخدمها خمسة من معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة أثناء محاولاتهم لتطبيق استراتيجيات تقييم حقيقية، ولماذا يفعلون ذلك، والمشاكل التي يواجهونها، والدعم الذي يتلقونه. جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين، وسجلات أدائهم، وعينات من أساليبهم في التقييم، وملاحظات صفية خلال سنة دراسية كاملة. وأسفرت النتائج عن استخدامهم لتقنيات واسعة ومتنوعة تضمنت الصحف اليومية، ومرشد التصحيح، وقوائم الرصد، والتقويم الذاتي، وتقويم الزميل. كما أظهرت النتائج حاجتهم إلى وجود منهاج مبني على حل المسألة، وأهمية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تطوير ثقافة التعاون بين المعلمين، والدور الهام الذي يلعبه المدراء في تسهيل حدوث التغيير في ممارسات المعلمين التقييمية.

هدفت دراسة آلبرج وآخرين (Alberg et al., 1999) إلى التعرف على أثر عدد سنوات تطبيق المعلمين لأساليب التقييم البديلة على ممارساتهم التقييمية. وارتباط ممارسات المعلمين التقييمية بالتغير الحادث في كل من أساليب تدريسهم والمخرجات التعليمية بتيجة هذه الممارسات. وكيف يصف المعلمون ممارساتهم التقييمية بعد تطبيقهم لأساليب التقييم البديلة؟ تكونت عينة الدراسة من (١١) مدرسة إبتدائية في السنة الأولى من تطبيق أساليب التقييم البديلة في مدارسها، و(١١) مدرسة إبتدائية في السنة الرابعة من تطبيق أساليب التقييم البديلة، من مدارس مدينة ممفس (Memphis) في الولايات المتحدة الأمريكية المطبقة لأساليب التقييم التالية: ملف انجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، والتقييم التقليدي. طبق الباحثون استبانة على (٥٥٢) معلم ومعلمة، وأجروا مقابلات لعينة عشوائية من عشرة معلمين. استخدم الباحثون تحليل التباين متعدد المتغيرات MANCOVA للإجابة على أسئلة الدراسة. أظهرت النتائج فرقا ذا دلالة احصائية في درجة ممارسة أساليب التقييم البديل بين المدارس ذات السنة الأولى في التطبيق وذات السنة الرابعة على أسلوبي ملف انجاز الطالب والتقييم الذاتي لصالح السنة الرابعة. وأظهرت ارتباطا ايجابيا بين درجة استخدام أساليب التقييم البديلة والتغير الحادث في استخدام المعلمين لأساليب التقييم البديلة بلغ (٠،٧٦)، وأظهرت ارتباطا ايجابيا بين درجة استخدام أساليب التقييم البديلة والتغير الحادث في المخرجات التعليمية بلغ (٠،٣٤)، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الإرتباطات بينها وبين أستخدام التقييم التقليدي والتي جاءت على الترتيب (٠،١٥)، (٠،١٧). وأظهرت البيانات النوعية من المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقييم البديلة، وازدياد قدرتهم في تطوير مرشد التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم للتقييم البديل. وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقييم أكبر عند المدارس ذات السنوات الأربعة في التطبيق.

وفي دراسة اجرتها كلبيرتسون (Culbertson, 2000) في جامعة انديانا تهدف لمعرفة مدى استخدام معلمي الصف الأول الأساسي للتقويم البديل ومواقفهم تجاهه، وايضا لفحص العلاقة بين معرفة واستخدام ومواقف المعلمين تجاه التقييم البديل وكذلك معرفة وتحديد العوامل التي يمكن ان تؤثر على معرفة ومواقف واستخدام معلمي الصف الاول الأساسي للتقويم البديل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تكونت عينة الدراسة من (١٥٩) معلما ومعلمة. جمعت البيانات الكمية والنوعية من خلال اجابة المعلمين على أسئلة استبانة تتعلق بعاداتهم المهنية والمدرسية، والفرص المتاحة لهم لأغـراض التطوير المهني، ومعرفتهم بأساليب التقييم البديلة، واتجاهاتهم نحوها، وممارستهم لها. أظهرت نتائج الدراسة مساهمة العوامل التالية: حجم الصف الصغير، ودورات المعلمين التدريبية التـي ترعاها المقاطعة، والوقت الذي يخصصه المعلمين لكل من التخطيط، والتطبيق، والتأمل بالعمل في ازدياد ممارسة المعلمين لأساليب التقييم البديلة وتحسين اتجاهاتهم نحوها. كما أشارت نتائج الدراسة إرتفاع معرفة وممارسات المعلم بأساليب التقييم البديلة نتيجة القراءة التثقيفيـة الذاتيـة للمعلم، والدورات التدريبية غير الرسمية، والدعم الإداري، وتوفر المصادر. كما أشارت نتـائج الدراسة إلى مساهمة كل من إعطاء المعلمين حرية اختيار تقنيات التقييم، والتحاقهم بالـدورات التدريبية في تغيير أساليب تقييمهم. وزادت ممارسة المعلمين للتقييم البديل عندما زاد كل مـن الدعم الإداري، وتوفير المصادر، وقراءة المعلم التثقيفية، والحرية في اختيار تقنيات التقييم.

بينما هدفت دراسة لانتنج (Lanting, 2000) إلى الكشف عن أساليب التقييم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الإبتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابـة. جمعـت البيانات من خلال الملاحظة، والمقابلات، والوثائق. أظهرت النتائج أن المعلمين مالوا إلى عدم استخدام ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي، وكان الإعتماد الأكبر على الملاحظة والمقابلة. كما أظهرت محدودية اجتماع المعلمين لمناقشة أساليب التقييم المستخدمة بـسبب ضـيق الوقـت، واستخدم المعلمون مرشد التصحيح لجمع البيانات وتقييم الطلبة، واستخدامهم للتقيـيم الفـردي. وركز المعلمون في تقييم الطلبة على جوانب قوة الأداء وليس على جوانب الضعف فـي الأداء. وما زالت مدارسهم توصي باستخدام أسئلة مباشرة لأغراض التشخيص وللكشف عن عمليـات تفكير الطلبة العالي. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين أساليب التقييم المستخدمة واسـتراتيجيات التدريس.

هدفت دراسة فرتز (Fritz, 2001) التعرف إلى ممارسات المعلمين التدريـسية الـذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقييم طلبتهم، ويتطلب الملف أن يختار الطالب سبعة من أعماله لتقييمها. تكونت عينة الدراسة من (37) معلما للصف الرابع في (١٩) مدرسة في مدينة فيرمنت (Vermont). وجمعت البيانات الديمغرافية باستخدام استبانة مكونة من (٢٠) سـؤالا، بينمـا جمعت بيانات للكشف عن أنواع الممارسات التدريسية باستخدام استبانة من نوع ليكرت مكونـة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

من سبع فقرات، وقورنت ممارسات المعلمين التدريسية مع درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة. أشارت البيانات إلى كل مما يلي: وجود سبعة مناهج مختلفة في الرياضيات في المدارس، ونسبة المعلمين المشاركين في جلسات الولاية لتقييم ملفات إنجاز الطلبة بلغت ٥٠%. كما أظهرت النتائج أن المعلمين من ذوي الخبرة التي تزيد عن ثلاث سنوات استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف انجاز الطالب أكبر من غيرهم. وتكرار استخدام المعلمين الممارسين لملف انجاز الطالب لبعض استراتيجيات التدريس أكثر من غيرها، وهناك ميل من قبلهم لتدريب طلابهم على العمليات الحسابية، إضافة إلى استخدام مهمات أدائية عالية المستوى كأساليب لتقييم أداء الطلاب، وأشارت البيانات كذلك إلى التحسن السنوي لأداء الطلاب، والإرتفاع السنوي لدعم المعلمين لاستخدام الملف.

بينما هدفت دراسة قام بها ويفر (Weaver, 2004)، إلى معرفة إمكانية النجاح في تطبيق أسلوب ملف انجاز الطلبة باعتباره أحد أساليب التقويم البديلة، ونحت الدراسة منحى نوعيا عندما وظفت أدوات الملاحظة الفردية والملاحظة الصفية المباشرة، ومراجعة الوثائق، وطبقت الدراسة في مدرسة في ولاية أكلاهوما، وركزت على (١٢) طالبا من طلاب الصف الثامن ومدرسي مادة الرياضيات واللغة الانجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسين نجحوا في تطبيق هذا النوع من التقويم، كما أظهر الطلبة قبولا ورغبة في التعلم باستخدام هذا النوع من التقويم.

كما وهدفت دراسة سومي (Sumie, 2007)، إلى مقارنة تقويم الأقران، والتقويم الذاتي مع تقويم المعلم لطلاب اللغة الإنجليزية اليابانيين، الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في جامعة تمبل (Temple) في ولاية بنسلفانيا الأميريكية. قسمت الدراسة العينة إلى مجموعتين. مجموعة تجريبية طبقت عليها أسلوب التقويم الذاتي وتقويم الأقران في الكتابة. ومجموعة ضابطة طبقت عليها التقويم التقليدي وهو امتحان الورقة والقلم. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الذاتي وتقويم الأقران ممكن استخدامه كأسلوب مفيد لتعلم كتابة المقالة، مع اعطاء الأفضلية للتقويم الذاتي. كما أظهرت النتائج أن تقويم المعلم لكتابات الطلبة ينصب غالبا على القواعد اللغوية، والتهجئة، وتقسيم المقالة، وأدوات الترقيم. بينما تقويم الأقران والتقويم الذاتي يهتم بعناصر أخرى مختلفة في الكتابة. وأن الطلاب الذين قيموا أنفسهم بأنفسهم أو قام زملاؤهم بتقويمهم أظهروا فهما أكبر واندماجا بعملية الكتابة أثناء قيامهم بعملية التقويم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نظرة شمولية على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بالنسبة لها:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، يتضح أن أغلب ما عثرت عليه الباحثة من دراسات اهتمت بالبحث في مصداقية وعدالة وثبات بعض أساليب التقويم البديلة لأغراض توسيع نطاق تطبيقها. ودراسات اهتمت بمدى استخدام المعلمين لها والعوامل المؤثرة في هذا الإستخدام.

وكان من الواضح أيضاً وجود عدد كبير من الدراسات التي تناولت البحث في أساليب التقويم التي يتبعها المعلمون في التقويم مثل دراسة كل من: (ابو طالب، ١٩٩١؛ نصر،١٩٩٧؛ البستان، ١٩٩٩؛ آل عجيان، ٢٠٠١؛ حنو، ٢٠٠٢؛ بيب (Pepe,2000)؛ تشن (Chen, 2007).

بينما بحثت دراسات أخرى في مدى فاعلية بعض أساليب التقويم البديلة المتبعة مثل دراسة

الكومي (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى معرفة أثر التقويم الذاتي لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على تحصيل الطلبة المعرفي وتفكيرهم الأكاديمي في جامعة السويس في مصر. وكذلك دراسة القديمات (٢٠٠٤) التي استقصت أثر التقييم الذاتي في الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. كما هدفت دراسة أحمد (٢٠٠٦) إلى التعرف على فاعلية الحقيبة التقويمية كأداة تقويمية في تنمية مهارات التدريس والاتجاهات نحو المهنة لدى طلاب دبلوم التأهيل التربوي تخصص لغة إنجليزية.

بينما دراسة نكامورا (Nakamura, 2002) اختبرت أثر تقويم الزميل والمعلم لمهارات العروض الشفوية في اللغة الإنجليزية في الصفوف اليابانية. كما قام كل من أولينا وسوليفن (Olina & Sullivan, 2002) بدراسة تفحص تأثيرات تقويم المعلم، وتقويم الطالب الذاتي، على أداء الطالب واتجاهاته.

قامت بعض الدراسات بمقارنة التقييم التقليدي والتقييم البديل، مثل دراسة بيلي (Belle,1999)، ودراسة جامر (Gamor, 2001). أما بعض الدراسات هدفت إلى معرفة النتائج السلبية والإيجابية الناتجة عن التقييم البديل مثل دراسة نيكلسون (Nicholson, 2000)، ودراسة مايكل (Michele, 2001) التي هدفت إلى فحص أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة الإنجليزية.

أما الدراسات التي تناولت موضوع قياس مدى معرفة واستخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، يظهر وجود ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب؛ لعل حداثة التقويم البديل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

في المكتبة العربية هي السبب في ذلك. ومن الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب دراسة عربيات (٢٠٠٥)، والتي هدفت إلى تحديد مدى معرفة امتلاك معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمحافظة البلقاء لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم العامة وتلك التي تتعلق ببناء أساليب تقويم بديلة قائمة على الأداء.

أما دراسة الجهني (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الإبتدائية في مدارس المدينة المنورة. وكذلك هدفت دراسة الشرفاء (٢٠٠٧) إلى بيان مدى استخدام معلمي الدراسات الإجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة.

فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الجانب مثل دراسة الآن (Allen, 1995)، ودراسة كلبيرتسون (Culbertson, 2000)، ودراسة لانتنج(Lanting,2000)، ودراسة فرتز (Fritz, 2001)، وكذلك دراسة سورتم (Suurtamm,1999).

أظهرت نتائج بعض الدراسات أن هناك زيادة في معلومات وكفاءة المعلمين في استخدامهم لأساليب التقييم البديل تبعا لزيادة المؤهل العلمي لديهم كدراسة الصبيحي (٢٠٠٥)، ودراسة حنو (٢٠٠٢).

أشارت نتائج بعض الدراسات أن المعلمين من ذوي الخبرات العالية في التدريس كانوا أقدر على التنوع في استخدام أساليب التقييم البديلة كدراسة جدوين (Goodwinn, 1991)، ودراسة نصر (١٩٩٧)، ودراسة عربيات (٢٠٠٥)، ودراسة آلبرج وآخرين (Alberg et al., 1999)، ودراسة فرتز (Fritz,2001). بينما أظهرت نتائج دراسة حنو (٢٠٠٢)، ودراسة الجهني (٢٠٠٦)، أن المعلمين من ذوي الخبرة القليلة هم الأكثر معرفة واستخداما لأساليب التقويم البديلة.

أظهرت نتائج بعض الدراسات أثرا لمتغير الجنس لصالح الإناث في تحديد مدى معرفة واستخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة، مثل دراسة نصر (١٩٩٧)، ودراسة حنو (٢٠٠٢)، ودراسة القديمات (٢٠٠٤)، بينما دراسة عربيات (٢٠٠٥) أظهرت استخداما للذكور أكثر من الإناث لأساليب التقويم البديلة.

فيما يتعلق بحجم الصف فقد أظهرت دراسة حنو (٢٠٠٢)، ودراسة كلبيرتسون (Culbertson, 2000) أن استخدام أساليب التقويم البديلة في الصفوف ذات الحجم الصغير كانت بشكل أكبر من الصفوف ذات الحجم الكبير.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أظهرت نتائج بعض الدراسات الى أن الاعتماد الأكبر في استخدام أساليب التقييم البديلة كانت على الملاحظة، والتقييم الذاتي، واستراتيجيات التقويم اللفظية. وأقل هذه الأساليب استخداما هي المقابلة. كما ورد في دراسة البستان (١٩٩٩)، ودراسة آل عجيان (٢٠٠١)، ودراسة الكومي (٢٠٠٢)، ودراسة آلتن وفيليبو (Alten & Flippo, 2002)، ودراسة لانتنج (Lanting, 2000)، ودراسة سومي (Sumie, 2007).

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في توظيف نتائج بعض الدراسات لإبراز مشكلة الدراسة الحالية، وأهميتها، والحاجة إليها، ودعم نتائج الدراسة الحالية من خلال عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

وقد تباينت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث أهدافها، وأغراضها؛ فمنها ما هدف إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم، ومنها ما هدف للتحقق من فاعلية أسلوب تقويمي معين، ومنها ما هدف إلى التعرف على كفاءة ومعلومات المعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي، وأشار عدد قليل من الدراسات السابقة إلى درجة معرفة واستخدام المعلمين لأساليب تقويم تعلم الطلبة، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية في محاولة لتقصي مدى درجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بشكل خاص واستخدامهم لأساليب تقويمية بديلة في الصفوف الأساسية العليا؛ وذلك من أجل الوقوف على الواقع الفعلي لمدى ممارسة المعلمين لهذه الأساليب. والذي من خلاله يمكن النظر إلى متطلبات هؤلاء المعلمين وحاجاتهم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) لأساليب التقويم البديلة في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث في العاصمة عمان. وتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، والطريقة التي تم اختيار العينة بها. كما تضمن وصفاً لأداتي الدراسة، وكيفية اعدادهما، وتطويرهما، والإجراءات التي قامت بها الباحثة للتأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتها، ومتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى الطرق الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات للتوصل الى النتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية الذين يدرسون طلبة المرحلة الأساسية العليا الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة العاصمة عمان. وقد تكون مجتمع الدراسة من (١١٢٤) معلما ومعلمة، حسب إحصائيات مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان، والجدول (١) يوضح ذلك.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب مديريات محافظة العاصمة عمان للصفوف الأساسية العليا

فئة المدرسة	الصف الثامن		الصف التاسع		الصف العاشر		المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
مديرية التعليم الخاص	٣٤	٦٢	٣٣	٥٦	٣٣	٥٧	١٠٠	١٧٥	٢٧٥
مديرية عمان الأولى	٢٧	٣٠	٢٥	٢٥	٢٧	٢٧	٧٩	٨٢	١٦١
مديرية عمان الثانية	٢٧	٣٠	٢٥	٢٨	٢٧	٢٩	٧٩	٨٧	١٦٦
مديرية عمان الثالثة	٢٥	٢٦	٢٠	٢٤	٢٢	٢٥	٦٧	٧٥	١٤٢
مديرية عمان الرابعة	٢٩	٣٦	٢٥	٣٢	٢٧	٣٤	٨١	١٠٢	١٨٣
مديرية البادية الوسطى	١٣	٢٥	١٣	٢٤	١٣	٢٥	٣٩	٧٤	١١٣
وكالة الغوث	١٥	١٦	١١	١٤	١٤	١٤	٤٠	٤٤	٨٤
المجموع	**١٧٠**	**٢٢٥**	**١٥٢**	**٢٠٣**	**١٦٣**	**٢١١**	**٤٨٥**	**٦٣٩**	**١١٢٤**

وقد بلغ عدد مدارس مجتمع الدراسة (٦٧٨) مدرسة؛ تحتوي كل منها الصف (الثامن، التاسع، العاشر) أو أحد هذه الصفوف، موزعة تبعاً للجدول (٢).

الجدول (٢)

توزيع مدارس مجتمع الدراسة حسب مديريات محافظة عمان

فئة المدرسة	عدد المدارس
مديرية التعليم الخاص	٢١٥
مديرية عمان الأولى	٦٨
مديرية عمان الثانية	١٠٩
مديرية عمان الثالثة	٦١
مديرية عمان الرابعة	٧٦
مديرية البادية الوسطى	٩٥
وكالة الغوث	٥٤
المجموع	٦٧٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار نسبة (١٥%) من أفراد مجتمع الدراسة لتشكل أفراد عينة الدراسة، حيث شملت هذه العينة (١٧٠) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حيث كانت المديرية هي وحدة الإختيار. ويتوزع هؤلاء على (٦٧٨) مدرسة داخل مناطق عمان الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والبادية الوسطى، والمدارس الخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث في المنطقة التعليمية لشمال وجنوب عمان.

تم توزيع (١٧٠) نسخة من أداتي الدراسة على أفراد العينة، وقد استطاعت الباحثة استرداد (١٥٠) منها، وبعد مراجعتها وتدقيقها، تم اسقاط (١٤) نسخة منها؛ لعدم مطابقتها لشروط التحليل الإحصائي، وبذلك بلغت عدد النسخ التي دخلت التحليل الاحصائي (١٣٦) نسخة تمثل أفراد عينة الدراسة النهائية، وتشكل ما نسبته (٨٠%) من النسخ الموزعة، وهي نسبة مقبولة لإجراء هذه الدراسة، والجدول (٣) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	كلية مجتمع	٣٣	%١٩,٤
	بكالوريويس	٦٧	%٣٩,٤
	دبلوم عالٍ فأكثر	٣٦	%٢١,٢
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٦٥	%٣٨,٢
	١٠ سنوات فأكثر	٧١	%٤١,٨
الجنس	ذكور	٦٣	%٣٧,١
	إناث	٧٣	%٤٢,٩
حجم الصف	٢٥ طالباً فما دون	٢٥	%١٤,٧
	أكثر من ٢٥ طالباً	١١١	%٦٥,٣
المجموع		١٣٦	%١٠٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أدوات الدراسة:

١. اختبار معرفي قامت الباحثة بتطويره، لقياس مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بالتقويم البديل، والأساليب الأدائية للتقويم البديل. (انظر الملحق (١))

٢. مقياس استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لأساليب التقويم البديل (استبانة). (انظر الملحق (٢))

وفيما يلي توضيح لكل منهما:

١. الاختبار المعرفي:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا (ثامن، تاسع، عاشر) بمفاهيم وأساليب التقويم البديل وطرق استخدام هذه الأساليب والاستفادة من نتائجها.

خطوات بناء الاختبار المعرفي:

قامت الباحثة بالخطوات التالية للوصول إلى تصميم وبناء الاختبار المعرفي (معرفة المعلمين لمفاهيم وأساليب التقويم البديل)، وذلك كما يلي:

١- الرجوع إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالتقويم البديل، واجراء مسح للأدب التربوي ذي العلاقة في مجال التقويم البديل.

٢- قامت الباحثة بتوزيع سؤال مفتوح لمعلمين من خارج مجتمع الدراسة ومشرفين تربويين واجراء مقابلات شخصية وسؤالهم عن أساليب التقويم البديل الواجب معرفتها من قبل معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا. ومن خلال هذا السؤال، تم اختيار بعض فقرات الاختبار، وتم اختيار الجزء المتبقي من الأدب التربوي.

٣- من خلال الإجراءات السابقة، تم تحديد أبعاد (مجالات) التقويم البديل (المهمات الممتدة، والملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، وأدوات التقدير، وملف انجاز الطالب، والمحاكاة، والبطاقات التراكمية، والمشروع، وتقويم الزملاء، والتقويم الذاتي، والإلقاء، والتجربة، والإستراتيجيات التقويمية غير اللفظية، والإنتاج الكتابي واللفظي).

٤-تم تحديد مجموعة من البنود الاختبارية لكل مجال من مجالات التقويم البديل، وعمل قائمة بالمجالات الواجب معرفتها من قبل المعلمين المتعلقة بالتقويم البديل وعددها (٥٤) بنداً وفق جدول المواصفات، كما هو مبين في الجدول (٤).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٤)

جدول المواصفات للاختبار المعرفي

المحتوى / العمليات العقلية	المعرفة	الاستيعاب	التطبيق	مهارات عقلية عليا	المجموع
ماهية التقويم البديل	٥ فقرات	٤ فقرات	٣ فقرات	٣ فقرات	١٥
خصائص التقويم البديل	فقرة واحدة	فقرة واحدة	فقرتان	فقرة واحدة	٥
الركائز الأساسية للتقويم البديل	٢ فقرات	فقرتان	فقرة واحدة	فقرة واحدة	٦
أساليب التقويم البديل	٦ فقرات	٦ فقرات	٥ فقرات	٣ فقرات	٢٠
بناء التقويم البديل	٣ فقرات	فقرتان	فقرتان	فقرة واحدة	٨
مجموع البنود الاختبارية	١٧ فقرة	١٥ فقرة	١٣ فقرة	٩ فقرات	٥٤
النسبة المئوية للبنود الاختبارية	%٣١,٥	%٢٧,٨	%٢٤,١	%١٦,٦	%١٠٠

٦- عرض قائمة البنود على مجموعة من المختصين (أساتذة جامعات، ومشرفين تربويين، ومعلمين) للتأكد من صدقها.

٧- حددت الباحثة الهدف من الاختبار المعرفي في قياس مدى معرفة المعلمين بالتقويم البديل.

٨- تم صياغة بنود الاختبار عددها (٥٤) بنداً، موزعة على مجالات التقويم البديل. وكانت هذه البنود من نوع الإختيار من متعدد الذي يحتمل إجابة صحيحة واحدة فقط. وكان توزيع بنود الاختبار على مجالات التقويم البديل، كما هو مبين في الجدول (٥).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٥)

توزيع بنود الاختبار على مجالات التقويم البديل

مجالات التقويم البديل	عدد البنود
ماهية التقويم البديل	١٥
الركائز الأساسية للتقويم البديل	٦
خصائص التقويم البديل	٥
أساليب التقويم البديل	٢٠
بناء التقويم البديل	٨
المجموع	**٥٤**

وضع البنود الاختبارية:

تضمن كل بند أربعة بدائل (أ، ب، ج، د)، وقد راعت الباحثة أن يكون بديلا" واحـــدا" صحيحا" فقط، وأعدت البنود وفقاً للمعايير التالية:

- أن تكون اللغة صحيحة وواضحة.
- أن تكون البنود موزعة على المجالات الخمسة.
- أن تعكس صورة حقيقية لجدول المواصفات.

تم توزيع بنود الاختبار على مجالات التقويم البديل، حيث توزعت كالآتي:

- § ماهية التقويم البديل (١-١٥).
- § الركائز الأساسية للتقويم البديل (١٦-٢١).
- § خصائص التقويم البديل (٢٢-٢٦).
- § أساليب التقويم البديل (٢٧-٤٦).
- § بناء التقويم البديل (٤٧-٥٤).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تعليمات الاختبار المعرفي للتقويم البديل:

تقوم تعليمات الاختبار على شرح موجز عن الاختبار لاسترشاد المعلمين بها. وهنـــاك أيضا معلومات عامة مطلوب من المعلم تعبئتها مثل الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومتوسط عدد الطلبة الذين يدرسهم حسب الصف.

تصحيح الاختبار:

تكوّن الاختبار من (٥٤) فقرة أعطيت الإجابة الصحيحة علامة واحدة، والإجابة الخاطئة صفرا، وبذلك تكون أعلى علامة ممكن أن يحصل عليها المعلم (٥٤) وأقـــل علامـــة ممكنـــة (صفر).

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار المعرفي للتقويم البديل في صورته الأولية على لجنة من المحكمين، وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الإختصاص والخبرة في أساليب وطرق التـــدريس، والقيـــاس والتقويم، وبعض المشرفين التربويين، وعدد من المعلمين. (انظر الملحق (٣)) وطلب من كـــل محكم إبداء رأيه من حيث:

١- مدى انسجام الاختبار مع جدول المواصفات.

٢- توزيع البنود الاختبارية على جدول المواصفات.

٣- تغطية البنود الاختبارية للمجالات الخمسة.

٤- مدى ملاءمة البنود الاختبارية للمجال الذي تنتمي اليه.

٥- مدى ملاءمة البدائل لكل بند اختباري.

٦- الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار ووضوحها.

٧- إضافة أو تعديل أي بند اختباري أو بديل يمكن أن يكون أكثر ملاءمة.

ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات الكلي للاختبار المعرفي ككل بطريقة الاتـــساق الـــداخلي بعـــد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة مكونة من (٢٧) من معلمي ومعلمـــات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha). حيث كانت قيمة معامل الثبات بالنسبة للمعلمـــين تساوي (٨١%) وتعتبر هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الخصائص السيكومترية للاختبار المعرفي:

للتحقق من ثبات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمراحل الأساسية العليا، الصفوف (ثامن، تاسع، عاشر) في عمان، من خارج عينة الدراسة وعددهم (٢٧) معلماً ومعلمة، وتم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار (معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز، ودرجة ارتباط علامة الفقرة بالعلامة الكلية للاختبار)، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠,٣٦ – ٠,٧١) للفقرات و (٠,٥٢) للاختبار الكلى، بينما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠,٣٢ – ٠,٧٥) للفقرات و (٠,٥٨) للاختبار الكلي، كما هي مبينة في الملحق (٧).

٢. مقياس استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة:

يهدف المقياس إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمراحل الأساسية العليا في عمان لأساليب التقويم البديل، وقد مر تصميم المقياس بالخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس.

٢- قامت الباحثة بالرجوع للدراسات والأبحاث السابقة والمقاييس والأدب التربوي المتعلق بمجال التقويم البديل على المستوى المحلي والعربي والعالمي.

٣- تم صياغة المقياس بصورته الاولية، حيث اشتمل على (٢٨) استراتيجية.

٤- تم استخدام سلم ليكرت الخماسي لقياس درجة الاستخدام (دا ئماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

٥- راعت الباحثة في تصميم فقرات المقياس في صورته الأولية ما يلي:-

- صياغة الفقرات بحيث لا تحتمل الفقرة الواحدة أكثر من معنى.
- استخدام اللغة السليمة، والجمل القصيرة؛ ليسهل على المعلم فهمها.
- توزيع الفقرات على استراتيجيات وأدوات التقويم البديل بحيث تحتوي كل فقرة على قسم من استراتيجية أو أداة من أدوات التقويم البديل.

٦- تم تقسم الاستراتيجيات إلى ثمانية مجالات هي: (استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استخدام استراتيجية الملاحظة، استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل، استخدام استراتيجية مراجعة الذات، استخدام استراتيجية تقويم الزملاء، استخدام الاستراتيجيات غير اللفظية، استخدام استراتيجيات المهمة الممتدة، استخدام أدوات التقويم البديل).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧- تم تحديد (٢٨) فقرة؛ بهدف التعرف على مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل عند قيامهم بالعملية التقويمية.

٨- تم تقسيم الفقرات على المجالات على النحو التالي:

§ المجال الأول: استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (١-٧).

§ المجال الثاني: استخدام استراتيجية الملاحظة (٨-٩).

§ المجال الثالث: استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل (١٠-١٢).

§ المجال الرابع: استخدام استراتيجية مراجعة الذات (١٣-١٥).

§ المجال الخامس: استخدام استراتيجية تقويم الزملاء (١٦).

§ المجال السادس: استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية (١٧-١٨).

§ المجال السابع: استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة (١٩-٢١).

§ المجال الثامن: استخدام أدوات التقويم البديل (٢٢-٢٨).

والجدول (٦) يبين توزيع فقرات المقياس على مجالات التقويم البديل والنسب المئوية لعدد الفقرات في كل مجال.

الجدول (٦)

توزيع فقرات المقياس على مجالات التقويم البديل

الرقم	مجالات المقياس	عدد الفقرات	النسبة المئوية للفقرات
١.	استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٧	%٢٥,٠٠
٢.	استخدام استراتيجية الملاحظة	٢	%٧,١٤
٣.	استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل	٣	%١٠,٧١
٤.	استخدام استراتيجية مراجعة الذات	٣	%١٠,٧١
٥.	استخدام استراتيجية تقويم الزملاء	١	%٣,٥٧
٦.	استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية	٢	%٧,١٤
٧.	استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة	٣	%١٠,٧١
٨.	استخدام أدوات التقويم البديل	٧	%٢٥,٠
المقياس الكلي		**٢٨**	**%١٠٠,٠٠**

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على لجنة من المحكمين وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الإختصاص من أساتذة الجامعات. وطلب من كل محكم إبداء رأيه في الفقرات الواردة في المقياس وفق المعايير التالية:-

- وضوح الفقرة (الصياغة والمعنى).
- انتماء الفقرة لمجالها (المقياس الفرعي).
- قياس الفقرة للمفهوم الذي أعدت لقياسه.
- مدى ملاءمة تدرج الإجابة الخماسي.
- إجراء اي تعديل أو حذف أو إضافة بما يناسب المقياس.

ثبات المقياس:

تم استخراج دلالات ثبات المقياس لكل بعد من الأبعاد الثمانية، والدرجة الكلية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٧) من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام إحصائيات الفقرة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات المقياس بين (٠,٧٦-٠,٩٣) للمجالات ، و(٠,٨٧) للمقياس الكلي.

كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التطبيق – وإعادة التطبيق (test-retest). وبعد تطبيق المقياس مرتين وبفارق زمني اسبوعين بين التطبيقين، تم إيجاد قيمة معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (٠,٧١-٠,٨٩) للمجالات، و(٠,٨٢) للمقياس ككل. والجدول (٧) يبين ذلك.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٧)

معاملات ثبات المقياس بطريقة معامل ارتباط بيرسون وطريقة كرونباخ-ألفا

الرقم	المجال	قيمة الثبات بطريقة معامل ارتباط بيرسون	قيمة الثبات بطريق ألفا- كرونباخ
1	استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠,٨٩	٠,٩٣
2	استخدام استراتيجية الملاحظة	٠,٨٢	٠,٨٦
3	استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل	٠,٧٩	٠,٨٤
4	استخدام استراتيجية مراجعة الذات	٠,٧٧	٠,٨١
5	استخدام استراتيجية تقويم الزملاء	٠,٧١	٠,٧٦
6	استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية	٠,٨٣	٠,٩٠
7	استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة	٠,٨٨	٠,٩٢
8	استخدام أدوات التقويم البديل	٠,٨٠	٠,٨٥
	المقياس الكلي	٠,٨٢	٠,٨٧

متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

١. المتغيرات المستقلة:

وتشتمل على أربعة متغيرات وهي:

أ- متغير المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: (كلية مجتمع، وبكالوريوس، دبلوم عالٍ فأكثر).

ب- متغير الخبرة: وله مستويان: (أقل من ١٠ سنوات، و١٠ سنوات فأكثر).

ج- متغير الجنس: وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

د- متغير حجم الصف: وله مستويان: (٢٥ طالب / طالبة فما دون، وأكثر من ٢٥ طالب/طالبة).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢. المتغيرات التابعة:

أ- درجة معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديل، ويعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديراتهم على الاختبار المعرفي.

ب- درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، ويعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لدرجاتهم على مقياس استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها:

للإجابة على السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي.

للإجابة على السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب التقويم البديلة التي يستخدمونها.

للإجابة على السؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغيرات الدراسة. كذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

للإجابة على السؤال الرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لاستخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغيرات الدراسة. كذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة.

للإجابة على السؤال الخامس، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد علاقة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة، ومدى استخدامهم لها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بوساطة أداتي الدراسة "الاختبار المعرفي، ومقياس استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديلة"، وقامت بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: " ما مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي، وكانت كما هي موضحة في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي لقياس معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديل مرتبة تنازلياً

ترتيب المجال	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للاجابة
١	ماهية التقويم البديل	١٥	١٠,٣٠	١,٨١	%٦٨,٦٧
٢	الركائز الأساسية للتقويم البديل	٦	٤,١٠	١,١٢	%٦٨,٣٣
4	أساليب التقويم البديل	٢٠	١٣,٠٤	٢,٦٤	%٦٥,٢٠
3	خصائص التقويم البديل	٥	٢,٨٨	١,٠٢	%٥٧,٦٠
٥	بناء التقويم البديل	٨	٣,٨٧	١,٧٠	%٤٨,٣٨
الدرجة الكلية		**٥٤**	**٣٤,٢٠**	**٥,٠٢**	**%٦٣,٣٣**

*درجة واحدة لكل فقرة.

يبين الجدول (٨) أن المجال الأول " ماهية التقويم البديل" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١٠,٣٠) وانحراف معياري (١,٨١)، وبنسبة مئوية (٦٨,٦٧%)، وجاء المجال

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الثاني "الركائز الأساسية للتقويم البديل" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٠) وانحراف معياري (١,١٢)، وبنسبة مئوية (٦٨,٣٣%)، بينما جاء المجال الخامس "بناء التقويم البديل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري(١,٧٠)، وبنسبة مئوية (٤٨,٣٨%)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار المعرفي الكلي (٣٤,٢٠) بانحراف معياري (٥,٠٢)، وبنسبة مئوية (٦٣,٣٣%)، وهي نسبة قريبة من أن تكون درجة معرفة متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الاختبار المعرفي، حيث كانت على النحو التالي:

أ- المجال الأول: ماهية التقويم البديل

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال ماهية التقويم البديل مرتبة تنازليا

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الفقرة (٢)	٠,٩٦	٠,١٩
٢	الفقرة (٣)	٠,٩٤	٠,٢٤
٣	الفقرة (١)	٠,٨٨	٠,٣٣
٤	الفقرة (٦)	٠,٨٦	٠,٣٥
٥	الفقرة (٥)	٠,٨٢	٠,٣٨
٦	الفقرة (٤)	٠,٨٠	٠,٤٠
٧	الفقرة (١٠)	٠,٧٩	٠,٤١
٨	الفقرة (١٢)	٠,٧٩	٠,٤١
٩	الفقرة (٧)	٠,٧٢	٠,٤٥
١٠	الفقرة (١٤)	٠,٦٤	٠,٤٨
١١	الفقرة (١٣)	٠,٤٩	٠,٥٠
١٢	الفقرة (٩)	٠,٤٥	٠,٤٩
١٣	الفقرة (٨)	٠,٤٤	٠,٤٩
١٤	الفقرة (١٥)	٠,٤١	٠,٤٩
١٥	الفقرة (١١)	٠,٣٠	٠,٤٦
	الدرجة الكلية للمجال	١٠,٣٠	١,٨١

يبين الجدول (٩) أن الفقرة (٢) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٠,٩٦) وانحراف معياري (٠,١٩)، وجاءت الفقرة (٣) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٠,٩٤) وانحراف معياري (٠,٢٤)، بينما احتلت الفقرة (١١) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٠,٣٠) وانحراف معياري (٠,٤٣)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١٠,٣٠) وانحراف معياري (١,٨١)، وهي نسبة قريبة من أن تكون معرفة بدرجة كبيرة.

ب- المجال الثاني: الركائز الأساسية للتقويم البديل

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (١٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الركائز الأساسية للتقويم البديل مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الفقرة (١٨)	٠,٩٠	٠,٢٩
٢	الفقرة (١٩)	٠,٨٩	٠,٣٠
٣	الفقرة (٢١)	٠,٧٧	٠,٤٢
٤	الفقرة (١٦)	٠,٦٨	٠,٤٧
٥	الفقرة (٢٠)	٠,٥٩	٠,٤٩
٦	الفقرة (١٧)	٠,٢٦	٠,٤٤
	الدرجة الكلية للمجال	4,10	1,12

يبين الجدول (١٠) أن الفقرة (١٨) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٠,٩٠) وانحراف معياري (٠,٢٩)، وجاءت الفقرة (١٩) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٠,٨٩) وانحراف معياري (٠,٣٠)، بينما احتلت الفقرة (١٧) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٠,٢٦) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٤,١٠) وانحراف معياري (١,١٢)، وهي نسبة قريبة من أن تكون معرفة بدرجة كبيرة.

ج- المجال الثالث: خصائص التقويم البديل

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (١١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال خصائص التقويم البديل مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الفقرة (٢٣)	٠,٨٥	٠,٣٦
٢	الفقرة (٢٢)	٠,٦٣	٠,٤٩
٣	الفقرة (٢٥)	٠,٥٧	٠,٤٩
٤	الفقرة (٢٤)	٠,٤٣	٠,٤٩
٥	الفقرة (٢٦)	٠,٤١	٠,٤٩
الدرجة الكلية للمجال		٢,٨٨	١,٠٢

يبين الجدول (١١) أن الفقرة (٢٣) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٠,٨٥) وانحراف معياري (٠,٣٦)، وجاءت الفقرة (٢٢) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٠,٦٣) وانحراف معياري (٠,٤٩)، بينما احتلت الفقرة (٢٦) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٠,٤١) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢,٨٨) وانحراف معياري (١,٠٢)، وهي نسبة قريبة من أن تكون معرفة بدرجة متوسطة.

د- المجال الرابع: أساليب التقويم البديل

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (١٢).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال أساليب التقويم البديل مرتبة تنازليا

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الفقرة (٣٨)	٠,٨٨	٠,٣٢
٢	الفقرة (٣٩)	٠,٨٣	٠,٣٨
٣	الفقرة (٤٣)	٠,٨٢	٠,٣٩
٤	الفقرة (٤٠)	٠,٧٩	٠,٤١
٥	الفقرة (٣٠)	٠,٧٤	٠,٤٤
٦	الفقرة (٣٤)	٠,٧٤	٠,٤٤
٧	الفقرة (٣٢)	٠,٦٩	٠,٤٦
٨	الفقرة (٣٣)	٠,٦٥	٠,٤٨
٩	الفقرة (٤٤)	٠,٦٥	٠,٤٨
١٠	الفقرة (٢٩)	٠,٦٤	٠,٤٨
١١	الفقرة (٣١)	٠,٦٤	٠,٤٨
١٢	الفقرة (٣٥)	٠,٦٤	٠,٤٨
١٣	الفقرة (٣٦)	٠,٦٣	٠,٤٨
١٤	الفقرة (٣٧)	٠,٦٣	٠,٤٩
١٥	الفقرة (٤١)	٠,٦٣	٠,٤٨
١٦	الفقرة (٤٥)	٠,٦٣	٠,٤٨
١٧	الفقرة (٢٧)	٠,٥٤	٠,٥٠
١٨	الفقرة (٢٨)	٠,٤٤	٠,٤٩
١٩	الفقرة (٤٢)	٠,٤٢	٠,٤٩
٢٠	الفقرة (٤٦)	٠,٤٠	٠,٤٩
	الدرجة الكلية للمجال	١٣,٠٤	٢,٦٤

يبين الجدول (١٢) أن الفقرة (٣٨) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٠,٨٨) وانحراف معياري (٠,٣٢)، وجاءت الفقرة (٣٩) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٠,٨٣) وانحراف معياري (٠,٣٨)، بينما احتلت الفقرة (٤٦) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٠,٤٠) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على هذا المجال ككل (١٣,٠٤) وانحراف معياري (٢,٦٤)، وهي نسبة قريبة من أن تكون معرفة بدرجة متوسطة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

هـ- المجال الخامس: بناء التقويم البديل

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال بناء التقويم البديل مرتبة تنازلياً

ت	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الفقرة (٥٣)	٠,٦٦	٠,٤٨
٢	الفقرة (٥٢)	٠,٥٧	٠,٤٩
٣	الفقرة (٥٤)	٠,٥٧	٠,٤٩
٤	الفقرة (٤٩)	٠,٤٩	٠,٥٠
٥	الفقرة (٤٧)	٠,٤٨	٠,٥٠
٦	الفقرة (٤٨)	٠,٤٠	٠,٤٩
٧	الفقرة (٥١)	٠,٤٠	٠,٤٩
٨	الفقرة (٥٠)	٠,٣٠	٠,٤٦
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٨٧	١,٧٠

يبين الجدول (١٣) أن الفقرة (٥٣) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٠,٦٦) وانحراف معياري (٠,٤٨)، وجاءت الفقرة (٥٢) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٠,٥٧) وانحراف معياري (٠,٤٩)، بينما احتلت الفقرة (٥٠) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٠,٣٠) وانحراف معياري (٠,٤٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,٧٠)، وهي نسبة قريبة من أن تكون معرفة بدرجة ضعيفة.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما أساليب التقويم البديلة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا؟".

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب التقويم البديلة التي يستخدمونها، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (١٤).

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأساليب التقويم البديلة

التي يستخدموها على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
١	استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٤,٠٩	٠,٤٧
٢	استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية	٣,٩٢	٠,٤٩
٣	استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة	٣,٩١	٠,٦٤
٤	استخدام استراتيجية الملاحظة	٣,٥٦	٠,٥٥
٥	استخدام أدوات التقويم البديل	٣,١٩	٠,٥٤
٦	استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل	٣,١٠	٠,٣٩
٧	استخدام استراتيجية تقويم الزملاء	٢,١٢	٠,٥٨
٨	استخدام استراتيجية مراجعة الذات	١,٩٩	٠,٩٢
	الدرجة الكلية للاستبانة	٣,٥٤	٠,٣٤

* الدرجة العظمى من (٥).

يبين الجدول (١٤) أن المجال الأول " استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وجاء المجال السادس "استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (٠,٤٩)، بينما جاء المجال الخامس " استخدام استراتيجية مراجعة الذات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٩) وانحراف معياري(٠,٩٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية (٣,٥٤) بانحراف معياري (٠,٣٤).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة، وكانت على النحو التالي:

أ- المجال الأول: استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (١٥).

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤- الحديث (Speech).	٤,٦٥	٠,٥٢
٥- المحاكاة /لعب الأدوار (Simulation/Role-playing).	٤,٢٥	٠,٧٧
١- التقديم أو الإلقاء (Presentation).	٤,٢٤	٠,٦٦
٣- الأداء العملي (Performance).	٤,١٥	٠,٨٠
٢- العرض التوضيحي (Demonstration).	٣,٩٧	٠,٨٣
٧- المشروع (Project).	٣,٩١	٠,٧٥
٦- المناقشة/المناظرة (Debate).	٣,٤٩	٠,٦٢
الدرجة الكلية	٤,٠٩	٠,٤٧

يبين الجدول (١٥) أن الفقرة (٤) والتي نصت على أن "الحديث (Speech)" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٥) وانحراف معياري (٠,٥٢)، وجاءت الفقرة (٥) والتي كان نصها "المحاكاة /لعب الأدوار (Simulation/Role-playing)" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٧٧)، بينما احتلت الفقرة (٦) والتي نصت على "المناقشة/المناظرة (Debate)" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وانحراف معياري (٠,٦٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٤,٠٩) وانحراف معياري (٠,٤٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ب-المجال الثاني: استخدام استراتيجية الملاحظة

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة علـــى فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (١٦).

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية الملاحظة مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨- الملاحظة التلقائية	٤,١٥	٠,٩٧
٩- الملاحظة المنظمة	٢,٩٧	٠,٦٥
الدرجة الكلية	٣,٥٦	٠,٥٥

يبين الجدول (١٦) أن الفقرة (٨) والتي نصت على " الملاحظة التلقائية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٩٧)، وجاءت الفقرة (٩) والتي كان نصها "الملاحظة المنظمة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٥٦) وانحراف معياري (٠,٥٥).

ت-المجال الثالث: استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة علـــى فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (١٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١- الأسئلة والأجوبة Questions & Answers	٤,٣٨	٠,٧٦
١٠- المقابلة (Interview).	٢,٨٩	٠,٦٣
١٢- المؤتمر(Conference).	٢,٠٣	٠,٦٣
الدرجة الكلية	٣,١٠	٠,٣٩

يبين الجدول (١٧) أن الفقرة (١١) والتي نصت على " الأسئلة والأجوبة Questions & Answers" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاءت الفقرة (١٠) والتي كان نصها "المقابلة (Interview)" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٦٣)، بينما احتلت الفقرة (١٢) والتي نصت على " المؤتمر(Conference)" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٣) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,١٠) وانحراف معياري (٠,٣٩).

ث- المجال الرابع: استخدام استراتيجية مراجعة الذات

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (١٨).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية مراجعة الذات مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥- ملف إنجاز الطالب (Portfolio).	٢,٩٧	١,٣٤
١٤- يوميات الطالب (Journal) .	٢,٠٦	١,٠٣
١٣- تقويم الذات (Self Assessment)	١,٣٣	٠,٥٦
الدرجة الكلية	٢,١٢	٠,٥٨

يبين الجدول (١٨) أن الفقرة (١٥) والتي نصت على "ملف إنجاز الطالب (Portfolio)" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وانحراف معياري (١,٣٤)، وجاءت الفقرة (١٤) والتي كان نصها "يوميات الطالب (Journal)" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٠٦) وانحراف معياري (١,٠٣)، بينما احتلت الفقرة (١٣) والتي نصت على " تقويم الذات (Self Assessment)" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٣٣) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢,١٢) وانحراف معياري (٠,٥٨).

ج- المجال الخامس: استراتيجية تقويم الزملاء

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (١٩).

الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجية تقويم الزملاء مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦- تقويم الزملاء (Peer Assessment)	١,٩٩	٠,٩٢
الدرجة الكلية للمجال	١,٩٩	٠,٩٢

يبين الجدول (١٩) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل بلغ (١,٩٩) وانحراف معياري (٠,٩٢).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ح- المجال السادس: استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٢٠).

الجدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٧- قيام الطلاب بالتمثيل الجسدي للتعبيرعن المفاهيم الأكاديمية.	٤,٠٧	٠,٧٤
١٨- انتاج صور ونماذج ورسوم.	٣,٧٧	٠,٦٥
الدرجة الكلية	٣,٩٢	٠,٤٩

يبين الجدول (٢٠) أن الفقرة (١٧) والتي نصت على " قيام الطلاب بالتمثيل الجسدي للتعبيرعن المفاهيم الأكاديمية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وجاءت الفقرة (١٨) والتي كان نصها " انتاج صور ونماذج ورسوم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٩٢) وانحراف معياري (٠,٤٩).

خ- المجال السابع: استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٢١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٠- المهمات الممتدة	٤,١٣	٠,٩٨
١٩- التمرينات أو الأسئلة التي تتطلب اجابات ممتدة.	٤,٠٢	٠,٧٩
٢١- المشروعات طويلة الأمد.	٣,٥٧	٠,٧١
الدرجة الكلية	٣,٩١	٠,٦٤

يبين الجدول (٢١) أن الفقرة (٢٠) والتي نصت على "المهمات الممتدة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٣) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وجاءت الفقرة (١٩) والتي كان نصها " التمرينات أو الأسئلة التي تتطلب اجابات ممتدة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٧٩)، بينما احتلت الفقرة (٢١) والتي نصت على " المشروعات طويلة الأمد" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (٠,٧١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٦٤).

د- المجال الثامن: استخدام أدوات التقويم البديل

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٢٢).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال استخدام أدوات التقويم البديل مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٨- الإنتاج الكتابي أو اللفظي (سجلات القراءة، الأعمال الكتابية، صحائف الحوار، أشرطة الفيديو والكاسيت).	٣,٨٤	٠,٧١
٢٢- قائمة الرصد/الشطب Check List.	٣,٥٢	٠,٨٨
٢٤- سلم التقدير اللفظي Rubric.	٣,٤٣	١,٢٣
٢٣- سلم التقدير Rating Scale.	٣,٣٥	٠,٧٧
٢٥- سجل وصف سير التعلم Learning Log.	٢,٩٣	٠,٩٠
٢٧- الإستبانة Questionnaire.	٢,٦٨	٠,٧٩
٢٦- السجل القصصي Anecdotal Records.	٢,٥٧	٠,٦٦
الدرجة الكلية	٣,١٩	٠,٥٤

يبين الجدول (٢٢) أن الفقرة (٢٨) والتي نصت على أن " الإنتاج الكتابي أو اللفظي (سجلات القراءة، الأعمال الكتابية، صحائف الحوار، أشرطة الفيديو والكاسيت)" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (٠,٧١)، وجاءت الفقرة (٢٢) والتي كان نصها " قائمة الرصد/الشطب Check List" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٨٨)، بينما احتلت الفقرة (٢٦) والتي نصت على " السجل القصصي Anecdotal Records" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,١٩) وانحراف معياري (٠,٥٤).

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على "هل تختلف درجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا الأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟ ".

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغيرات الدراسة، وكانت على النحو التالي:

١- حسب متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لدرجة معرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير المؤهل العلمي على الاختبار المعرفي، وكانت كما هي موضحة في الجدول (٢٣).

الجدول (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار المعرفي	كلية مجتمع	٣٣	٣٣,٥٨	٦,٣٦
	بكالوريويس	٦٧	٣٤,٢٥	٤,٦٧
	دبلوم عالٍ فأكثر	٣٦	٣٤,٦٦	٣,٨٨

يبين الجدول (٢٣) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار المعرفي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (٢٤).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٢٤)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ماهية التقويم البديل	بين المجموعات	١٩٩.	٢	٠,٠٩٩	٧,٥٠٢	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١,٧٦٠	١٣٣	٠,٠١٣		
	الكلي	١,٩٥٨	١٣٥			
الركائز الأساسية للتقويم البديل	بين المجموعات	٠,٠٧٦	٢	٠,٠٣٨	١,٠٩٨	٠,٣٣٧
	داخل المجموعات	٤,٦٠٦	١٣٣	٠,٠٣٥		
	الكلي	٤,٦٨٢	١٣٥			
خصائص التقويم البديل	بين المجموعات	١٢٩.	٢	٠,٠٦٤	١,٥٦٥	٠,٢١٣
	داخل المجموعات	٥,٤٧٦	١٣٣	٠,٠٤١		
	الكلي	٥,٦٠٥	١٣٥			
أساليب التقويم البديل	بين المجموعات	٠,٠١٤	٢	٠,٠٠٧	٠,٤٠٦	٠,٦٦٧
	داخل المجموعات	٢,٣٤٥	١٣٣	٠,٠١٨		
	الكلي	٢,٣٥٤	١٣٥			
بناء التقويم البديل	بين المجموعات	٠,١١٠	٢	٠,٠٥٥	١,٢١٥	٠,٣٠٠
	داخل المجموعات	٦,٠٠٩	١٣٣	٠,٠٤٥		
	الكلي	٦,١١٩	١٣٥			
الاختبار المعرفي ككل	بين المجموعات	٠,٠٠٧	٢	٠,٠٠٤	٠,٤١٠	٠,٦٦٤
	داخل المجموعات	١,١٦١	١٣٣	٠,٠٠٩		
	الكلي	١,١٦٨	١٣٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥)

يبين الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ما عدا في مجال ماهية التقويم البديل، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (٢٥).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٢٥)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين درجات أفراد العينة على مجال ماهية التقويم البديل حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		كلية مجتمع	بكالوريوس	دبلوم عالٍ فأكثر
	المتوسط الحسابي	٩,٣٠	٩,٥٣	١١,٠٠
كلية مجتمع	٩,٣٠		٠,٢٣	*١,٧٠
بكالوريوس	٩,٥٣			*١,٤٧
دبلوم عالٍ فأكثر	١١,٠٠			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥)

يبين الجدول (٢٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر) من جهة، ومتوسط درجات ذوي المؤهل العلمي (كلية مجتمع، وبكالوريوس) من جهة ثانية، وذلك لصالح درجات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر).

٢- حسب متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الخبرة على الاختبار المعرفي، وكانت كما هي موضحة في الجدول (٢٦).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الخبرة

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار المعرفي ككل	أقل من ١٠ سنوات	٦٥	٣٣,٩٢	٤,٦٦
	١٠ سنوات فأكثر	٧١	٣٤,٤٦	٥,٣٩

يبين الجدول (٢٦) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار المعرفي حسب متغير الخبرة. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (٢٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٢٧)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات لاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ماهية التقويم البديل	أقل من ١٠ سنوات	١٠,٣٧	١,٤٢	٠,٤١٧	٠,٦٧٧
	١٠ سنوات فأكثر	١٠,٢٤	١,٩٦		
الركائز الأساسية للتقويم البديل	أقل من ١٠ سنوات	٤,٠٥	٠,٩١	٠,٥٦٦	٠,٥٧٣
	١٠ سنوات فأكثر	٤,١٥	١,٢٨		
خصائص التقويم البديل	أقل من ١٠ سنوات	٢,٩٢	١,٠٣	٠,٤٤٥	٠,٦٥٧
	١٠ سنوات فأكثر	٢,٨٤	١,٠١		
أساليب التقويم البديل	أقل من ١٠ سنوات	١٢,٨٥	٢,٤٦	٠,٨٥٣	٠,٤٠٥
	١٠ سنوات فأكثر	١٣,٢٣	٢,٧٥		
بناء التقويم البديل	أقل من ١٠ سنوات	٣,٧٤	١,٧١	٠,٨٤٥	٠,٣٩٩
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٩٩	١,٦٣		
الاختبار المعرفي ككل	أقل من ١٠ سنوات	٣٣,٩٢	٤,٦٦	٠,٦١١	٠,٥٤٣
	١٠ سنوات فأكثر	٣٤,٤٦	٥,٣٩		

يبين الجدول (٢٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي، والاختبار ككل تعزى لمتغير الخبرة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٣- حسب متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الجنس على الاختبار المعرفي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٢٨).

الجدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار المعرفي ككل	ذكر	٦٣	٣٣,٥٢	٥,٥٢
	أنثى	٧٣	٣٤,٧٨	٤,٧٧

يبين الجدول (٢٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار المعرفي حسب متغير الجنس. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (٢٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٢٩)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ماهية التقويم البديل	ذكر	١٠,١١	١,٨٢	١,١٤٣	٠,٢٥٥
	أنثى	١١,٣٤	١,٧٩		
الركائز الأساسية للتقويم البديل	ذكر	٣,٩٤	١,١٥	١,٦٢٣	٠,١٠٧
	أنثى	٤,٢٥	١,٠٨		
خصائص التقويم البديل	ذكر	٢,٨٣	٠,٩٤	٠,٦٠٤	٠,٥٤٧
	أنثى	٢,٩٣	١,٠٨		
أساليب التقويم البديل	ذكر	١٢,٧٥1	٢,٨٧	١,٢٢٤	٠,٢٢٣
	أنثى	١٣,٣٠	٢,٤٢		
بناء التقويم البديل	ذكر	٣,٩٠	١,٧٦	٠,٢٣٥	٠,٨١٤
	أنثى	٣,٨٤	١,٦٧		
الاختبار المعرفي ككل	ذكر	٣٣,٥٢	٥,٢٥	١,٤٦١	٠,١٤٧
	أنثى	٣٤,٧٨	٤,٧٧		

يبين الجدول (٢٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل، تعزى لمتغير الجنس.

٤- حسب متغير عدد طلاب في الصف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمعرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير عدد الطلاب في الصف على الاختبار المعرفي، وكانت كما هي موضحة في الجدول (٣٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٣٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لدرجة معرفتهم بالأساليب التقويمية البديلة حسب متغير عدد الطلاب في الصف

المتغير	عدد الطلاب في الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار المعرفي ككل	٢٥ طالب فأقل	٢٥	٣٣,٨٨	٤,٧٧
	أكثر من ٢٥ طالب	١١١	٣٤,٢٧	٥,١٠

يبين الجدول (٣٠) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار المعرفي حسب متغير عدد الطلاب في الصف، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (٣١).

جدول (٣١)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل حسب متغير عدد الطلاب في الصف

المجال	عدد الطلاب في الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ماهية التقويم البديل	٢٥ طالب فأقل	١٠,٣٨	١,٨٢	٤,٨١٤	٠,٠٠٠*
	أكثر من ٢٥ طالب	٩,٩٦	١,٧٤		
الركائز الأساسية للتقويم البديل	٢٥ طالب فأقل	٤,٥٦	٠,٥٨	٢,٢٩٩	٠,٠٢٣*
	أكثر من ٢٥ طالب	٤,٠٠	١,١٨		
خصائص التقويم البديل	٢٥ طالب فأقل	٢,٧٦	٠,٩٧	٠,٦٦٣	٠,٥٠٨
	أكثر من ٢٥ طالب	٢,٩١	١,٠٣		
أساليب التقويم البديل	٢٥ طالب فأقل	١٢,٨٠	٢,٤٥	٠,٥١٠	٠,٦١١
	أكثر من ٢٥ طالب	١٣,١٠	٢,٦٩		
بناء التقويم البديل	٢٥ طالب فأقل	٣,٨٠	١,٧١	٠,٢١٩	٠,٨٢٧
	أكثر من ٢٥ طالب	٣,٨٨	١,٧١		
الاختبار المعرفي ككل	٢٥ طالب فأقل	٣٣,٨٨	٤,٧٧	٠,٣٥٠	٠,٧٢٧
	أكثر من ٢٥ طالب	٣٤,٢٧	٥,١٠		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يبين الجدول (٣١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل، تعزى لمتغير عدد الطلاب في الصف، بينما كانت هناك فروق دالة احصائياً عند المجالات ماهية التقويم البديل، الركائز الأساسية للتقويم البديل، ولصالح تقديرات ٢٥ طالب فأقل.

رابعاً: تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: "هل تختلف درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا الأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟ ".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لاستخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغيرات الدراسة، وكانت على النحو التالي:

١- حسب متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير المؤهل العلمي على مقياس الاستخدام، وكانت كما هي موضحة في الجدول (٣٢).

الجدول (٣٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الاستخدام ككل	كلية مجتمع	٣٣	٣,٥٥	٠,٠٣٧
	بكالوريويس	٦٧	٣,٥٢	٠,٣٤
	دبلوم عالٍ فأكثر	٣٦	٣,٥٧	٠,٢٩

يبين الجدول (٣٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي، كما هو موضح في الجدول (٣٣)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٣٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	٠,٠٥٦	٢	٠,٠٢٨	٠,١٢٢	٠,٨٨٥
	داخل المجموعات	٣٠,٢٠٥	١٣٣	٠,٢٢٧		
	الكلي	٣٠,٢٦٠	١٣٥			
استخدام استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	٠,٣٦٨	٢	٠,١٨٤	٠,٦٠٦	٠,٥٤٧
	داخل المجموعات	٤٠,٣٥١	١٣٣	٠,٣٠٣		
	الكلي	٤٠,٧١٩	١٣٥			
استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل	بين المجموعات	٠,٩٢٦	٢	٠,٤٦٣	٣,٠٤٠	٠,٠٥١
	داخل المجموعات	٢٠,٢٥٦	١٣٣	٠,١٥٢		
	الكلي	٢١,١٨٢	١٣٥			
استخدام استراتيجية تقويم الزملاء	بين المجموعات	٠,٥٣٤	٢	٠,٢٦٧	٠,٧٩٤	٠,٤٥٤.
	داخل المجموعات	٤٤,٧٢٦	١٣٣	٠,٣٣٦		
	الكلي	٤٥,٢٦١	١٣٥			
استخدام استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	٣,٤٨٥	٢	١,٧٤٣	٥,١١٨	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٥,٢٨٣	١٣٣	٠,٣٤٠		
	الكلي	٤٨,٧٦٨	١٣٥			
استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية	بين المجموعات	١,٣٤٣	٢	٠,٦٧٢	٢,٨٤١	٠,٠٦٢
	داخل المجموعات	٣١,٤٣٥	١٣٣	٠,٢٣٦		
	الكلي	٣٢,٧٧٨	١٣٥			
استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة	بين المجموعات	١,٧٣٦	٢	٠,٨٦٨	٢,١٣٩	٠,١٢٢
	داخل المجموعات	٥٣,٩٧٣	١٣٣	٠,٤٠٦		
	الكلي	٥٥,٧٠٩	١٣٥			
استخدام أدوات التقويم البديل	بين المجموعات	١,٤٥٢	٢	٠,٧٢٦	٢,٥٣٠	٠,٠٨٣
	داخل المجموعات	٣٨,١٦٨	١٣٣	٠,٢٨٧		
	الكلي	٣٩,٦٢٠	١٣٥			
المقياس ككل	بين المجموعات	٠,٠٧١	٢	٠,٠٣٥	٠,٣٠٧	٠,٧٣٦
	داخل المجموعات	١٥,٣٣٧	١٣٣	٠,١١٥		
	الكلي	١٥,٤٠٨	١٣٥			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يبين الجدول (٣٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقـديرات أفـراد العينة عند جميع مجالات مقياس الاستخدام والمقياس ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ما عدا في مجال استخدام استراتيجية مراجعة الذات، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبـار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (٣٤).

الجدول (٣٤)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالي استخدام استراتيجية مراجعة الذات حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		كلية مجتمع	بكالوريويس	دبلوم عالٍ فأكثر
	المتوسط الحسابي	١,٤١	١,٥٢	١,٩٢
كلية مجتمع	١,٤١		٠,١١	*٠,٥١
بكالوريويس	١,٥٢			*٠,٤٠
دبلوم عالٍ فأكثر	١,٩٢			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥)

يبين الجدول (٣٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بـين متوسـط تقـديرات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر) من جهة، ومتوسط تقديرات (كلية مجتمع، وبكالوريويس) من جهة ثانية، وذلك لصالح درجات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر)، عند مجال المقارنة.

٢-حسب متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينـة لدرجـة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الخبرة مقياس الاستخدام، وكانت كمـا هـي موضحة في الجدول (٣٥).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٣٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الخبرة

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الاستخدام ككل	أقل من ١٠ سنوات	٦٥	٣,٥٥	٠,٣٣
	١٠ سنوات فأكثر	٧١	٣,٥٢	٠,٣٤

يبين الجدول (٣٥) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستخدام حسب متغير الخبرة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (٣٦).

الجدول (٣٦)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	أقل من ١٠ سنوات	٤,١٢	٠,٤٤	٠,٥٩٢	٠,٥٥٥
	١٠ سنوات فأكثر	٤,٠٧	٠,٤٨		
استخدام استراتيجية الملاحظة	أقل من ١٠ سنوات	٣,٥٢	٠,٥٥	٠,٨٠٠	٠,٤٢٥
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٦٠	٠,٥٦		
استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل	أقل من ١٠ سنوات	٣,٠٩	٠,٤١	٠,٢٣٠	٠,٨١٩
	١٠ سنوات فأكثر	٣,١١	٠,٣٨		
استخدام استراتيجية تقويم الزملاء	أقل من ١٠ سنوات	٢,١٤	٠,٥٧	٠,٣٥٣	٠,٧٢٥
	١٠ سنوات فأكثر	٢,١٠	٠,٥٦		
استخدام استراتيجية مراجعة الذات	أقل من ١٠ سنوات	٢,١٢	٠,٨٨	٠,٩٢٧	٠,٢١٩
	١٠ سنوات فأكثر	١,٨٧	٠,٩٢		
استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية	أقل من ١٠ سنوات	٣,٩٣	٠,٥١	٠,٣٤٦	٠,٧٣٠
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٩٠	٠,٤٩		
استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة	أقل من ١٠ سنوات	٣,٩٢	٠,٦٢	٠,١٩٢	٠,٨٤٨
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٩٠	٠,٦١		
استخدام أدوات التقويم البديل	أقل من ١٠ سنوات	٣,١٨	٠,٥٤	٠,٢٥٠	٠,٨٠٣
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٢٠	٠,٤٨		
المقياس ككل	أقل من ١٠ سنوات	٣,٥٥	٠,٣٣	٠,٢٢٠	٠,٨٢٦
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٥٣	٠,٣٤		

يبين الجدول (٣٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند جميع مجالات مقياس الاستخدام، والمقياس ككل تعزى لمتغير الخبرة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٣-حسب متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الجنس على مقياس الاستخدام، وكانت كما هي موضحة في الجدول (٣٧).

الجدول (٣٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المقياس ككل	ذكر	٦٣	٣,٤٠	٠,٣٢
	أنثى	٧٣	٣,٦٦	٠,٣٠

يبين الجدول (٣٧) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستخدام حسب متغير الجنس، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (٣٨).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٣٨)
نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	٣,٩٤	٠,٣٩	٣,٦٤٣	*٠,٠٠٠
	أنثى	٤,٢٣	٠,٥٠		
استخدام استراتيجية الملاحظة	ذكر	٣,٥١	٠,٤٧	١,٠٧٧	٠,٢٨٣
	أنثى	٣,٦١	٠,٦١		
استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل	ذكر	٢,٩٢	٠,٤٠	٥,٤١٠	*٠,٠٠٠
	أنثى	٣,٢٦	٠,٣٢		
استخدام استراتيجية تقويم الزملاء	ذكر	٢,٠١	٠,٥٤	٢,٣٤٥	*٠,٠٢١
	أنثى	٢,٢٤	٠,٥٩		
استخدام استراتيجية مراجعة الذات	ذكر	٠,٧٧	٠,٥٠	١,٠٢٢	٠,٢٩٤
	أنثى	٠,٥٧	٠,٤٣		
استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية	ذكر	٣,٧٧	٠,٥٤	٣,٣١٨	*٠,٠٠١
	أنثى	٤,٠٤	٠,٤١		
استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة	ذكر	٣,٦٧	٠,٦٥	٤,١٩٩	*٠,٠٠٠
	أنثى	٤,١١	٠,٥٦		
استخدام أدوات التقويم البديل	ذكر	٢,٩٩	٠,٦٠	٤,٢٢٩	*٠,٠٠٠
	أنثى	٣,٣٦	٠,٤٢		
مقياس الاستخدام ككل	ذكر	٣,٤٠	٠,٣٢	٤,٨٢١	*٠,٠٠٠
	أنثى	٣,٦٦	٠,٣٠		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥)

يبين الجدول (٣٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند مجالي استخدام استراتيجية الملاحظة، واستخدام استراتيجية مراجعة الذات تعزى

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة احصائياً عند بقية المجالات والمقياس ككل، ولصالح تقديرات الاناث.

٤-حسب متغير عدد الطلاب في الصف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير عدد الطلاب في الصف، على مقياس الاستخدام، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٣٩).

الجدول (٣٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدامهم للأساليب التقويمية البديلة حسب متغير عدد الطلاب في الصف

المتغير	عدد الطلاب في الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس الاستخدام ككل	٢٥ طالب فأقل	٢٥	٣,٨١	٠,٢٣
	أكثر من ٢٥ طالب	١١١	٣,٤٨	٠,٣٣

يبين الجدول (٣٩) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستخدام حسب متغير عدد الطلاب في الصف، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (٤٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (٤٠)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستخدام حسب متغير عدد الطلاب في الصف

المجال	عدد الطلاب في الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٢٥ طالب فأقل	٤,٥١	٠,٤٢	٥,٤١٠	*٠,٠٠٠
	أكثر من ٢٥ طالب	٤,٠٠	٠,٤٣		
استخدام استراتيجية الملاحظة	٢٥ طالب فأقل	٣,٨٠	٠,٣٥	٢,٤٣٧	*٠,٠١٦
	أكثر من ٢٥ طالب	٣,٥١	٠,٥٧		
استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل	٢٥ طالب فأقل	٣,١٧	٠,٣٣	١,٠١٨	٠,٣١١
	أكثر من ٢٥ طالب	٣,٠٨	٠,٤١		
استخدام استراتيجية تقويم الزملاء	٢٥ طالب فأقل	٢,٠٤	٠,٧٢	٠,٧٦٤	٠,٤٤٦
	أكثر من ٢٥ طالب	٢,١٤	٠,٥٥		
استخدام استراتيجية مراجعة الذات	٢٥ طالب فأقل	٠,٨٠٣	٠,٤١	٢,٥٤٤	*٠,٠١١
	أكثر من ٢٥ طالب	٠,٦٥٣	٠,٤٨		
استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية	٢٥ طالب فأقل	٣,٩٦	٠,١٤	٠,٤٩٩	٠,٦١٩
	أكثر من ٢٥ طالب	٣,٩١	٠,٥٤		
استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة	٢٥ طالب فأقل	٤,٣٣	٠,٥١	٣,٨٥٩	*٠,٠٠٠
	أكثر من ٢٥ طالب	٣,٨١	٠,٦٣		
استخدام أدوات التقويم البديل	٢٥ طالب فأقل	٣,٥٧	٠,٣٠	٤,٠٧٥	*٠,٠٠٠
	أكثر من ٢٥ طالب	٣,١٠	٠,٥٥		
المقياس ككل	٢٥ طالب فأقل	٣,٨١	٠,٢٣	٤,٨٤١	*٠,٠٠٠
	أكثر من ٢٥ طالب	٣,٤٨	٠,٣٣		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥)

يبين الجدول (٤٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند مجالات استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل، واستخدام استراتيجية تقويم الزملاء، واستخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية تعزى لمتغير عدد الطلاب في الصف. بينما كانت هناك فروق دالة احصائياً عند بقية المجالات والمقياس ككل، ولصالح تقديرات ٢٥ طالبا فأقل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

خامساً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: " هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الساسية العليا لأساليب التقويم البديلة ودرجة تقديراتهم لاستخدامهم لها؟ ".

للاجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد علاقة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة، ومدى استخدامهم لها. لكل مجال على حدة وللإختبار ككل، وكانت كما هي موضحة في الجدول (٤١).

الجدول (٤١)

معامل ارتباط بيرسون لتحديد علاقة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة، ومدى استخدامهم لها

مجالات الاختبار المعرفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الاحصائية
ماهية التقويم البديل	٠,٢١٨	٠,٠٣٢*
الركائز الأساسية للتقويم البديل	٠,٣١٢	٠,٠٠٠*
خصائص التقويم البديل	٠,١٧٢	٠,٠٤١*
أساليب التقويم البديل	٠,٣٣١	٠,٠٠٠*
بناء التقويم البديل	٠,١٦٥	٠,٠٤٧*
الاختبار المعرفي ككل	٠,٢٢٩	٠,٠٤٤*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يبين الجدول (٤١) أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها. لكل مجال على حدة وللإختبار المعرفي ككل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج المتحصلة المرتبطة بأسئلة الدراسة، وقد تـمّ تقـديمها وتفسيرها وفق منهجية استندت إلى المنطق العام وبيان العلاقة بين النتائج وما تدل عليه، معززاً ذلك نتائج بعض الدراسات ذات الصلة، سواء التي تعارضت مع ما توصلت إليه هذه الدراسة أم اتفقت معها، وحاولت الباحثة بيان تبريراتها للنتائج معتمدة في ذلك على الدراسات التربوية، وما قدمه الخبراء والمتخصصون من آراء وأفكار في هذا الميدان، مما أتيح للباحثة أن تطلع عليـه، وتم مناقشة تلك النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

وفيما يلي عرض لمناقشة نتائج الدراسة مرتبة حسب أسئلتها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة؟".

دلت نتائج هذا السؤال على أن درجة معرفة معلمي ومعلمات اللغـة الإنجليزيـة فـي المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة كانت بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة ذلك إلـى عدم اطلاع المعلمين والمعلمات على أساليب التقويم البديل، وقد يرجع السبب إلى عدم التحـاق المعلمين والمعلمات بدورات تدريبية تبين لهم هذا النوع من التقويم، حيث تعتبر أساليب التقويم البديل من الأساليب الحديثة، والتي تتطلب جهود كبيرة من المعلم لممارستها، لذلك نادراً ما تجد معلم أو معلمة يعرف عنه الكثير، حيث نجدهم يعزفون عن تعلمه خاصة عندما يعرفون أن هذا الأسلوب من التقويم يتطلب المتابعة الحثيثة من قبل المعلم لمعرفة مستويات تقدم الطلبـة، كمـا يتطلب منه إعداد أوراق عمل وأنشطة مثل المشروعات طويلة الأمد، والمقابلات، والاستبيانات، البطاقات المجمعة، وغيرها من الأساليب التي يتصور المعلم أنها ستكون عبئاً إضافياً، بالإضافة إلى أعباء التدريس العديدة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ال عجيان (٢٠٠١)، التي أشارت نتائجها إلى أن أغلب معلمي مادة قواعد اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في المدارس الحكومية التابعة للقطاعات التعليمية (الدمام، القطيف، صنوى)، يميلون إلى وضع أسئلة متنوعة بين المقال القصير والأسئلة الموضوعية، وكانت أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعا لدى المعلمين هي الإختيار من متعدد، تليها أسئلة التكميل فأسئلة الصواب والخطأ، وأقل الأسئلة شيوعا هي أسئلة المقابلة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الصبيحي (٢٠٠٥)، حيث أظهرت نتائج دراسته وجود درجة متوسطة من الكفاءة لدى العاملين في وزارة المعارف السعودية، بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ميكاليس وهوارد (Michaelis and Howard, 1987)، وتعزو الباحثة سبب هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئات التي تمت فيها الدراستان، ففي حين قامت هذه الدراسة في الاردن، كانت دراسة ميكاليس وهوارد في الولايات المتحدة الامريكية. كما واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عربيات (٢٠٠٥)، التي أظهرت أن معرفة معلمي التربية الرياضية المتضمنين في العينة، في المديريات التابعة لمحافظة البلقاء، كانت متدنية. كما تختلف نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة الجهني (٢٠٠٦)، وتعزو الباحثة سبب هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة العينات المستهدفة في الدراستين، ففي حين تناولت هذه الدراسة عينة معلمي اللغة الانجليزية، تناولت دراسة عربيات معلمي التربية الرياضية، ودراسة الجهني لمعلمي التربية الاسلامية في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية. كما يمكن عزو هذا الاختلاف إلى النهج التربوي الحالي الداعي والداعم إلى استخدام أساليب التقويم البديل وتطبيقه على أرض الواقع حاليا.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما أساليب التقويم البديلة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا ؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال، أن درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة كانت بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٥٤) من (٥) أي متوسط مرتفع. وتعزو الباحثة ذلك الى أن المعلمين يعتقدون أنهم يستخدمون أساليب متعددة من أساليب التقويم البديلة، فهم يعتقدون أنهم إذا قاموا بتنويع أسئلة الاختبارات نحو الاختيار من متعدد، أو أكمل الفراغ، أو أسئلة الصواب والخطأ، أو أسئلة المطابقة أو المزاوجة أو غيرها من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أنواع الاسئلة، فإنهم يكونون قد استخدموا أساليب التقويم البديلة. وهذه المعتقدات غير الدقيقة تولدت لديهم من عدم معرفتهم لأساليب التقويم البديلة الصحيحة، وأنواعها المتعددة.

كما بينت النتائج أن مجال استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء قد احتل المرتبة الأولى. وقد يرجع السبب في ذلك إلى معرفة المعلمين بآليات التقويم العملية أو الادائية كونهم يوظفونها في بعض الاختبارات الادائية مثل القراءة والالقاء، وأداء بعض الادوار الحوارية التي تزخر في كتب اللغة الانجليزية، ولكنهم نادراً ما يوظفون أسلوب المشروع أو المناقشات والمناظرات في التقييم الصفي. وينطبق ذلك على استخدام استراتيجية الملاحظة، حيث أن الملاحظة التلقائية من المهام الاساسية البسيطة التي يقوم بها المعلم داخل الغرف الصفية، وهذه تمنحه مزيداً من القدرة على الضبط الصفي، بينما لا يوظفون الملاحظة المنظمة لانها تتطلب الكثير من المعرفة المسبقة فيها.

أما مجال استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية فقد جاء في المرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك الى قيام بعض المعلمين بتكليف الطلاب بالتمثيل الجسدي للتعبيرعن المفاهيم الأكاديمية، أو انتاج صور ونماذج ورسوم.

أما بالنسبة لاستخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل ومراجعة الذات، وتقويم الزملاء، فمن السهل والمعتاد أن يستخدم المعلمون أساليب الأسئلة والأجوبة، ولكنهم لا يستخدمون أساليب المقابلات أو المؤتمرات، أو ملف إنجاز الطالب، أو يوميات الطالب، أو تقويم الذات، أو تقويم الزملاء.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجهني (٢٠٠٦)، التي أظهرت أن اعلى المتوسطات الحسابية على درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديلة، كان من نصيب الاختبارات الشفهية. وايضا اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نكامورا (Nakamura,2002)، ونتائج دراسة الشرفاء (٢٠٠٧)، التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي الدراسات الإجتماعية لأساليب استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة. وتتشابه نتائج هذه الدراسة ايضا مع دراسة لانتنج (Lanting, 2000)، والتي قامت الكشف عن أساليب التقييم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الإبتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة، والتي أظهرت ان المعلمين مالوا إلى عدم استخدام ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي في تقييمهم لطلابهم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتشابهت النتائج أيضا مع نتائج دراسة بول وأوكنل وستفنسن وننري (Bol, O`Connel, Stephenson & Nunnery, 1998) التي أظهرت ان اسلوب تقييم الأداء والملاحظة هما الأكثر استخداما من قبل المعلمين.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بيب (Pepe, 2000)، التي أظهرت نتائجها ان المعلمين قلما يستخدمون أساليب التقويم البديلة عند تقويمهم لأداء الطلبة، وأنهم يتوجهون إلى استخدام أساليب التقويم الإعتيادية.

وتعارضت هذه الدراسة مع نتائج دراسة سورتم (Suurtamm, 1999)، التي أسفرت أن خمسة من معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة يستخدمون تقنيات واسعة، ومتنوعة لتطبيق استراتيجيات تقييم حقيقية، مثل الصحف اليومية، ومرشد التصحيح، وقوائم الرصد، والتقويم الذاتي، وتقويم الزميل.

وكذلك جاءت نتائج دراسة تشن (Chen,2007) متعارضة مع نتائج هذه الدراسة. إذ قامت دراسته على اكتشاف انواع التقويم المستخدمة لتقويم متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة نيو اورليانز، وأظهرت نتائج الدراسة أن اكثر اساليب التقويم المستخدمة هي الأسئلة المقالية، وملف انجاز الطالب، وقائمة الشطب، وسلم التقدير.

وتعزو الباحثة سبب هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات المختلفة، وكذلك ان استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء سهل تطبيقه من قبل المعلم، وليس دائما بحاجة الى تخطيط مسبق، كما ويمكن استخدامه دائما، وفي كافة المواقف التعليمية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: " هل تختلف درجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا الأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟".

بينت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الاختبار المعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ما عدا مجال ماهية التقويم البديل، حيث كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر) من جهة، ومتوسط درجات ذوي المؤهل العلمي (كلية مجتمع، وبكالوريوس) من جهة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانية، وذلك لصالح درجات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر). وتعزو الباحثة ذلك الى أن دراسة مساقات لدرجة الدبلوم يمكن المعلمين والمعلمات من التعرف على طبيعة التقويم البديل، ولكن الظاهر أن تلك المساقات لا تعمق فهم الطلبة بأساليب التقويم البديل واستراتيجياته.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجهني (٢٠٠٦)، حيث لم تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الإبتدائية في مدارس المدينة المنورة.

واتفقت أيضا نتائج هذه الدراسة مع دراسة عربيات (٢٠٠٥)، حيث لم يكن هناك تأثير ذو دلالة احصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، في تحديد مدى معرفة امتلاك معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمحافظة البلقاء لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم العامة، وتلك التي تتعلق ببناء أساليب تقويم بديلة قائمة على الأداء.

أظهرت نتائج هذه الدراسة تعارضا مع بعض الدراسات كدراسة الصبيحي (٢٠٠٥)، التي أظهرت نتائجها أن هناك زيادة في معلومات وكفاءة المعلمين في استخدامهم لأساليب التقييم البديل تبعا لزيادة المؤهل العلمي لديهم، كما أشارت النتائج وجود معلومات أكبر بمفاهيم القياس والتقويم التربوي لدى الأفراد الذين تلقوا تدريبا في مجال القياس والتقويم التربوي.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي تعزى لمتغير الخبرة. وقد يعزى ذلك بسبب حداثة مفهوم التقويم البديل علي جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة في التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجهني (٢٠٠٦)، حيث دلت النتائج المتعلقة بأثر الخبرة على عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لهذا المتغير. وتتفق كذلك مع دراسة الآن (Allen, 1995)، التي أظهرت أن مفهوم التقويم البديل لا يزال غامضا عند المعلمين في مدارس ساوث كارولاينا (South Carolina)، وأن متغير خبرة المعلم لا يؤثر على معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديلة. ولم تعثر الباحثة الى أية دراسة اختلفت مع هذه النتيجة.

ودلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي تعزى لمتغير الجنس. الا ان المتوسط الحسابي لمعرفة الإناث بأساليب التقويم البديلة أعلى منه عند الذكور. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الإناث يسعين إلى إثبات وجودهن في المهمات التعليمية، حيث يسخرن جميع طاقاتهن، وقدراتهن لتمكين من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الكفايات التعليمية بالمستوى اللائق من خلال التحفيز الذاتي لديهن، ويعتبرن ذلك انجاز لهن، خوفاً من تعرضهن للانتقاد من قبل مديرة المدرسة، أو المشرفين التربويين.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عربيات (٢٠٠٥) التي أفادت أن الإناث أقل معرفة وبحاجة اكبر للتدريب على المهارات اللازمة لتطبيق أساليب التقويم البديلة في إطار التربية الرياضية أعلى منها عند الذكور.

ودلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي تعزى لمتغير عدد الطلاب في الصف، ووجدت فروق دالة احصائياً عند المجالات ماهية التقويم البديل، والركائز الأساسية للتقويم البديل، حيث كانت الفروق لصالح درجات ذوي الصفوف التي يكون عدد الطلاب ٢٥ طالب فأقل. وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود عدد قليل من الطلاب (الحجم الامثل لعدد الطلاب) في الصف يشجع المعلم على توظيف مختلف أساليب التقويم البديل، حيث أن هناك بعض الأساليب تتطلب الكثير من الجهد والوقت لتفعيلها في الغرفة الصفية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: " هل تختلف درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا الأساليب التقويمية البديلة باختلاف المتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، وحجم الصفوف التي يدرّسونها)؟".

بينت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند جميع مجالات مقياس الاستخدام والمقياس ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ما عدا مجال استخدام استراتيجية مراجعة الذات، كما وظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر) من جهة، ومتوسط تقديرات (كلية مجتمع، وبكالوريويس) من جهة ثانية، وذلك لصالح درجات ذوي المؤهل العلمي (دبلوم عالٍ فأكثر)، عند مجال المقارنة. أي كلما ازدادت الدرجة العلمية للمعلم تزداد درجة استخدامه لأساليب التقويم البديلة، قد يعود ذلك لكثرة اطلاع المعلم على الكتب التربوية، وأحدث الأساليب التربوية، والتقويمية المتبعة؛ مما يؤدي إلى استخدامه لأساليب اكثر حداثة من المعلم الأقل درجة علمية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نصر (١٩٩٧)، حيث لم تشر الدراسة الى وجود أثر دال احصائيا لعامل المؤهل العلمي. وكذلك الحال مع دراسة الجهني (٢٠٠٦)، ودراسة الشرفاء (٢٠٠٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حنو (٢٠٠٢)، والتي أفادت أن المتوسطات الحسابية للمعلمين على درجة استخدامهم لأساليب التقويم البديل كانت أعلى لدى المعلمين من حملة (البكالوريوس فأعلى) في مجال متغير المؤهل العلمي.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند جميع مجالات مقياس الاستخدام تعزى لمتغير الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجهني (٢٠٠٦)، ودراسة الآن (Allen, 1995).

بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة جدوين (G00dwinn, 1991) التي كشفت نتائجها أن المعلمين من ذوي الخبرات العالية في التدريس أقدر على التنوع في أساليب التقييم بمناهج تعليم اللغة الإنجليزية. وكذلك في دراسة نصر (١٩٩٧)، وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المتعلمين على مدى الإستخدام تعزى لصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية. واتفقت مع ذلك نتائج دراسة عربيات (٢٠٠٥)، ودراسة فرتز (Fritz, 2001)، ودراسة آلبرج وآخرين (Alberg et al., 1999).

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند مجالي استخدام استراتيجية الملاحظة، واستخدام استراتيجية مراجعة الذات تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة احصائياً عند بقية المجالات، والمقياس ككل، ولصالح تقديرات الاناث.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نصر (١٩٩٧)، التي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الإستخدام تعزى الى الجنس لصالح الإناث. وكذلك نتائج دراسة حنو (٢٠٠٢). ويمكن عزو ذلك أن الإناث لهن قدرة على متابعة الأعمال التقويمية أكثر من الذكور. ويحرصن على استخدام وتطبيق ما يطلب منهن بدقة حتى لا يتعرضن للمساءلة.

وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة عند مجالات استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل، واستخدام استراتيجية تقويم الزملاء،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

واستخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية تعزى لمتغير عدد الطلاب في الصف، بينما كانت هناك فروق دالة احصائياً عند بقية المجالات، ولصالح تقديرات ٢٥ طالب فأقل.

وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة حنو (٢٠٠٢)، وأيضا مع دراسة كلبيرتسون (Culbertson, 2000) حيث أظهرت النتائج مساهمة حجم الصف الصغير في إستخدام المعلمين لأساليب تقويمية متنوعة؛ لأن حجم الصف الصغير يساعد المعلم في ابداع طرق تقويمية لطلابه؛ لأنه يملك الوقت الكافي لذلك. ويراعي المعلم أيضا جميع طلبته واعطاء كل طالب الوقت والعناية التي يحتاجها.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: " هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة ودرجة تقديراتهم لاستخدامهم لها؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال، أن هناك علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها، وهذا يدل على أنه كلما زاد معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديلة زاد استخدامهم لها. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معرفتهم بتلك الأساليب تجنبهم الكثير من العناء الذي يحصل عند استخدام استراتيجيات التقويم التقليدية، كما أن استخدام أساليب التقويم البديلة تعمل على إثارة الدافعية والتحفيز لدى الطلاب، وتعمل على تنويع الاستراتيجيات والأساليب؛ مما يبعد الملل والسأم عن الطلاب، وتجعل في كل الحصة الصفية ما هو جديد ليتعلمه الطلبة.

ولم تعثر الباحثة على أية دراسة اتفقت أو اختلفت مع هذه النتيجة، حيث لم تعثر الباحثة على أية دراسة ربطت بين هذين المتغيرين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الباحثة بما يلي:

١. إعادة النظر في محتوى الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين وضرورة تضمينها توظيف استراتيجيات التقويم البديل. وعقد لقاءات بين المدارس لتبادل الخبرات بين المعلمين. وكذلك وضع نظام من الحوافز للمعلمين يساعدهم على تطوير قدراتهم.
٢. إجراء مزيد من الدراسات حول التقويم البديل وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، مثل مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين، أو الاغتراب الوظيفي في ضوء استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل.
٣. إجراء مزيد من الدراسات حول مقارنة مدى معرفة ودرجة توظيف التقويم البديل لدى معلمي موضوعات تدريسية أخرى، مثل اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، مع معلمي اللغة الانجليزية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المراجع

المراجع العربية:

- أبو حويج، مروان، (٢٠٠٦). **المناهج التربوية المعاصرة.** (ط١). عمان: دار الثقافة.

- أبو زينة، فريد، (٢٠١٠). **مناهج تدريس الرياضيات.** (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو طالب، ضيف الله، (١٩٩١). **أساليب وممارسات تقييم الأداء في مبحث العلوم العامة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- أبو علام، رجاء، (٢٠٠٥). **تقويم التعلم.** (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو لبدة، سبع، (١٩٨٥). **مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي.** (ط٣). عمان: الجامعة الأردنية.

- أحمد، عبد الهادي عبدالله، (٢٠٠٦). **فاعلية استخدام ملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية مهارات التدريس والاتجاهات نحو المهنة لدى طلاب دبلوم التأهيل التربوي تخصص التجارة والاقتصاد بكلية التربية جامعة السلطان قابوس.** دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة. (١٢)٣-١٥٣-١٨٧.

- آل عجيان، فيصل إبراهيم عبدالله، (٢٠٠١). **تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- البستان، أحمد، (١٩٩٩). **التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق.** مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٦ (٨)، ٩٩-١٣٠.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جابر، جابر، (٢٠٠٢). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الجهني، عوض زريبان، (٢٠٠٦). **درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخداماتهم لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الحريري، رافدة عمر، (٢٠٠٧). **التقويم التربوي الشامل**. (ط١). عمان: دار الفكر.

- حنو، رقية، (٢٠٠٢). **مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- خاطر، محمود ويوسف، الحماد ومحمد، عبد الموجود وآخرون، (١٩٨٦). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة**. (ط٣). القاهرة.

- الدوسري، راشد، (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي الحديث:مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة**. البحرين: دار الفكر.

- الرفاعي، نعيم، (١٩٨٢). **التقويم والقياس في التربية**. (ط١) دمشق: جامعة دمشق.

- زيتون، حسن حسين، (١٩٩٩). **تصميم التدريس**.(ط١). عمان: عالم الكتب.

- السويدي، وضحى، (١٩٩٣). **أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر**. مجلة التربية. ٢٢ (١٠٥) ٦٧-٨٥

الشرفاء، إيناس، (٢٠٠٧). **مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- الشيخ، عمر حسن، (١٩٧٥). **طرق التقييم وإدارته.** مكتب اليونسكو، بيروت.

- الصبيحي، خالد بن ابراهيم، (٢٠٠٥). **تقويم كفاءة المشرفين التربويين والمديرين في حال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الصراف، قاسم، (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية والتعلم.** الكويت: دار الكتاب الحديث.

- الطبيب، أحمد محمود، (١٩٩٩). **التقويم والقياس النفسي والتربوي.** (ط١). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- العالم، ميسون والمطرمي، عمر عبد الحميد، (٢٠٠١). **المرشد إلى ضبط جودة التقويم.** عمان، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للإمتحانات والاختبارات.

- عبد الهادي، نبيل، (٢٠٠١). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي.**عمان: دار وائل للنشر.

- العبسي، محمد مصطفى، (٢٠١٠). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية.** (ط١). عمان: دار المسيرة.

- عبيدات، سليمان، (١٩٨٨). **القياس والتقويم التربوي.** (ط١). عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

- عدس، عبد الرحمن، البطش، محمد وليد وغرايبة، عايش، (٢٠٠١). **تقويم برنامج الامتحانات العامة والاختبارات المدرسية.** تقرير رقم (٣)، سلسلة دراسات المركز الوطني (٨٧) لتنمية الموارد البشرية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- عربيات، نجات، (٢٠٠٥). **مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم وتقديرهم لمستوى استخدامهم لها وحاجتهم للتدرب عليها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- عريفج، سامي ومصلح، خالد، (١٩٩٩). **في القياس والتقييم.** (ط٤). عمان: دار مجدلاوي للنشر.

- عقل، أنور، (٢٠٠١). **نحو تقويم أفضل.** (ط١). بيروت: دار النهضة العربية.

- علام، نبيل، (٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل:أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- عمران، محمد حسين، (٢٠٠٢). **ماهية التقويم:** مجلة المعلم. كلية التربية، أسيوط: مصر. يرجع إليها من .http//www.almualme.net

- عودة، أحمد، (١٩٩٨). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** (ط٢). اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- غباين، عمر محمود، (١٩٩٩). **التعلم الذاتي والتقييم الذاتي باستخدام برنامج الحقائب التعليمية في مادة العلوم العامة لطلبة صفوف الحلقة الأساسية الثانية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

فريري، باولو، (١٩٨٠). **تعليم المقهورين.** (ترجمة يوسف عوض) (ط١). بيروت: دار القلم.

- القديمات، جهاد عبد الحميد، (٢٠٠٤). **أثر التقييم الذاتي في الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الرابعة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- منسي، محمود، (١٩٩٨). **التقويم التربوي.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
منسي، محمود، (٢٠٠٣). **التقويم التربوي.** (ط٢). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- مهيدات، عبد الحكيم، المحاسنة، إبراهيم، (٢٠٠٩). **التقويم الـــواقعي.** (ط١). عمـــان: دار جرير للنشر والتوزيع.

- نصر، حمدان علي، (١٩٩٧) **مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن.** مجلة البحوث بقطر. (١٣) ١٤١-١٧٨.

- هندام، يحيى حامد، (١٩٨٧). **المناهج.** (ط٣). القاهرة: دار النهضة العربية.

- وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٥). **استراتيجيات التقويم وأدواته.** عمان، الأردن.

- الوكيل، حلمي أحمد، (١٩٧٧). **المناهج.** (ط١). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

المراجع الأجنبية

- Alberg, M.S., Bol, L., Nunnery, J., and Ross, S. (1999). **A Comparison of Teachers' Assessment Practices in School Restructuing Models by Year of Implementation.** Jornal of Education for Students at Risk, 7(4), 407-423.
Retrieve March 13,2004, from http://search.epnet.com/ direct.asp? an=7807815&db=aph

- Allen, H. (1995). A Study of Elementary Principles and Teachers Knowledge about Alternative Assessment and its Implication in Classrooms. **Unpublished doctoral dissertation**. University of South Carolina.

- Alten, D.D., and Flippo, R.F. (2002). **Alternative Assessment in the Preparation of Literacy Educators: Responses from Students.** Reading Pschology, 23,15-26. Retrieved may 29,2004, from http://search.epnet.com/direct.asp?an=6476319&db=aph

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Anderson, T. (2002). **Alternative assessment ideas.** Unversity of Sioux falls. From http:// www.Thecoo.edu.

- Belle, D. (1999). Traditional Versus Alternative Assessment. **Eric.** (ED. 431 012).

- Berlak, H., Newmann, F., Adams, E., Archbald, D., Burgess, T., Raven, J., & Romberg, T. (1992). Towards a new science of educational testing and assessment. New York: New York Press.

- Bintz, W. (1991). Staying Connected: Exploring New Function for Assessment. **Contemporary Education**. 62 (4), 307-312.

- Bol, L., Stephenson, P. L., O'Connell, A. A., and Nunnery, J. A. (1998, Jul/Aug). **Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teachers' Assessment Practices.** Journal of Education Research, 91(6), 323-331.

- Bostock, S. (2000). **Student peer assessment.** Keele University. From http://www.Keele.ac.uk.

- Brooks, L. (2000). Adult ESL student attitudes toward performance based assessment. **Unpublished doctoral dissertation.** University of Toronto Canada.

- Brown, S. (1999). **Assessment Matter in Higher Education: Choosing and using Diverse Approaches.** London: Open University Press.

- Burke, K. (1999). **How to assess authentic learning**. Arlington Heights. IL: Skylight professional development.

- Chen, Y. (2007). **Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks.** http://proquest.umi.com/pqdweb?.

- Cohen, L. and Morrison, K. (1989). **Guide to teaching practice.** London, Routledge.

- Culbertson, L. (2000). Alternative assessment: Primary grade literacy teachers' knowledge, attitudes, and practices. **Unpublished doctoral dissertation**. Indiana University of Pennylvania.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- EL-Koumy, A. S. (2001). **Effects of students self-assessment on knowledge Achievement and academic thinking.** ED452731. From http:// Searcheric. Org.

- Frank, A., and Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 29(1), 40-61.

- Freire, P. (1990). **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Continuum.

- Fritz, C. A. (2001). **The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms.** Dissertation Abstract, PhD, University of New Hampshire. , USA.

- Gardener, H. (1983). **Frame of Mind.** New York: Basic Books.

- Gipps, C. V. (1994). **Beyond testing: Towards a Theory of educational assessment.** Washington, D.C: Famer Press.

- Glaser, R. (1989). **The Ability to Reason**. Paper Presented to the Federations of Behavioral and Cognition Sciences Seminar.

- Gordon, R. (1998). A curriculum for authentic learning. **Eric.** (ED. 423 112).

- Herman, J., Aschbacher, P., & Winters, L. (1992). **A practical Guide to Alternative Assessment**. US: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gronlund, E. (2000). **Measurement and Evaluation in Teaching.** Seventh edition, New York, McMillan Co.

- Hutchings, P. (1993). **Principles of Good Practice for Assessing Student Learning.** assessment Update, 5 (1), 6-7.

- Johnston, P. H. (1989). **Constructive Evaluation and the Improvement of Teaching and Learning.** Instructors College Record, 90 (4), 509-528.

- Knicker, C. (1997). **An Overview of Authentic Assessment.** PUBS. Newsletters.

- Lanting, A.Y. (2000). **An Empirical Study of District-Wide K-2 performance Assessment Program: Teacher Practices, Information**

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Gained, and Use of Assessment Result. Dissertation Abstract, PhD, University of Illinois At Urbana-Champaign, USA.

- Lester, F., & Kroll, D. (1991). Evaluation: A New Vision. **Mathematics Teachers.** 5(12), 3-7.

- Madaus, G. (1988). **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L (editor). Critical Issues in Curriculum. Eight-Seventh Year Book of (NSSE).

- Michele, N. (2001). A comparative and interpretive study f the effects of traditional multiple-choice assessment with generative alternative assessment on English Language achievement of sixth grade students. **Unpublished Doctoral thesis**. St. John's University.

- Mills, C. (1996). **Practical Issues in Large-Scale Computerized Adaptive Testing.** Applied Measurement in Education, 9(2),7-10.

- Muirhead, B. (2002). **Relevant assessment for strategies online colleges and university.** usdla journal, 16 (2) ISSN: 1537-5080.

- Nakamura, Y. (2002). **Teacher assessment and peer assessment in practice. Educational studies 44.** ED4664483. From http//: Searcheric.org.

- Nichols, P. (1994). A frame work for developing cognitively diagnostic assessments. **Review of Educational Research**. 64 (4), 575-603

- Nicholson, J.M. (2000**). Examining Evidence of the Consequential Aspects of Validity in a Curriculum-Embedded Performance Assessment.** Dissertation Abstracts, PhD, University of Michigan.

- Pepe, V. (2000). Assessment practices among education evaluators in New York City public schools. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University Teachers college.

- Perkins, D. (1992). **Smart schools**. New York: the free press.

- Perkins, D. and Blythe, T. (1994). **Putting Understanding Up Front.** Educational Leadership, 51(5), 4-7.

- Raven, J. (1992). **A Model of Competence, Motivation, and Behavior, and a Paradigm for Assessment.** State Unversity of New York.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Roderick, J. A. (ed.). (1991). **Context-Responsive Approaches to Assessing Children's Language.** Urbana, III.: National Conference on Research in English.

- Russ, A. (1996). **Performance Assessment.** Wisconsin Education Association Counil, WEAC, Article. Retrieved April 13, 2004.
Winkining, D. (1997). **Alternative Assessment.** North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). Retrieved sep 11, 2004 from: http://www.nerel.org/sdrs/issues/methods/assment/as81k30.htm

- Sheila, W. (1990). Alternative assessment: separating the wheat from the chaff. **The Reading Teacher**. 44(1), 60-61.

- Snow, J. (2001). **Assessment in an inquiry classroom.** Warrensburg: USA. From http://www. Stonesoup. Info.

- Stiggins, R. (1998). Confronting the barriers to effective assessment. **The school administrator.** 6(18), 6-8.

- Stiggins, R. (2003). **Balanced assessment: the key to accountability and improved student learning**. Cambridge, MA: Harvard University.

- Sue, J., Nigel, P. & Kevin, P. (1999). **To What Extent Can National Curriculum Tests In Mathematics Inform And Guide Teaching?.** International Journal of Mathematical Education In Science And Technology, (30) 1,1.

- Sumie, Ed.D., (2007). **Self-, peer-, and teacher-assessment in Japanese university EFL writing classrooms.** Temple University, Pennsylvania, USA

- Suurtamm, C.A. (1999). **Beliefs, Practices and Concerns About Authentic Assessment: Five Case Studies of Secondary Mathematics Teachers. EdD, University of Toronto, Canada.**

- Taba, H., (1962). **Curriculum Development Theory and Practice.** New York, Hacourt: Brace and World Inc.

- Tannenbaum, J.E. (1996). **Practical ideas on alternative assessment for ESL students.** ED395500. From http://www.ericfacility.net.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Trice, A. D (2000). **A Handbook of Classroom Assessment.** New York: Addison Wesley Longman, Inc.

- Valencia, S., and Pearson, P. (1987). Reading assessment: Time for a change. **The Reading Teacher**. 40(5), 726-31.

- Veronesi, P. (1997). **A case study of alternative assessment: Student, Teacher and observer perceptions in a ninth grade biology classroom.** AETS conference paper, Session 1002B.pp.767-810. State University of NewYork. From http://www. ed.psu.edu.

- Weaver, S. (2000). Using portfolios to assess learning in English language: One school's story of evolving assessment practice. **Unpublished doctoral dissertation**. Virginia polytechnic institute and state university

- Wiggins, G. (1989). **A true test toward more authentic and equitable assessment**. Phi Delta Kappa.

- Wiggins, G. (1993)**. Assessing student performance.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wolf, D. (1991). **To Use Their Minds Well: Investigation New Forms of Student Assessment.** Review of Research in Education, 17, 31-73.

- Wright, T. (2004). Blending assessment into instruction: practical application and meaningful results. **The Journal of Physical Education.** 75(9), 29-36.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (١)

نشرة توضيحية حول الصورة الأولية للإختبار والمقياس

أولا: الاختبار

يتضمن الاختبار في صورته الأولية (٥٦) فقرة، تقيس درجة معرفة المعلمين في المجالات التالية:-

أ- ماهية التقويم البديل: التقويم البديل هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية. فهو تقييم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية. يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا، ويتمتعون بمدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام، وإتخاذ القرارات، وحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها. أما تعريف التقويم البديل الذي تبناه الباحثة هو التعريف الذي أورده (Stiggins, 2003) والذي يعرف التقويم البديل بأنه "نوع من التقويم يتطلب من المتعلم القيام بأنشطة تبين تمكنه من مهارات أدائية معينة، أو قدرته على ابتكار نتاجات تحقق مستويات جودة معينة. وهذا يتطلب ملاحظة المتعلم أثناء أدائه أو فحص نتاجاته، وتقويم مستوى كفاءته".

ب- خصائص التقويم البديل: يتطلب التقويم البديل أن يكون الطلبة فاعلين في أدائهم بالإعتماد على المعلومات أو المعارف التي اكتسبوها، بحيث يقدم للطالب مجموعة من المهمات والتحديات ضمن أنشطة تعليمية مميزة مثل (الأبحاث، ومهارات الكتابة، ومراجعة أوراق البحث ومناقشتها، وتحليل المقالات، والمشاركة في المناظرات...الخ). وبذلك يتم صقل مهارات الطالب القائمة على التحليل، والأداء العملي وتنفيذ المشاريع. ويحقق هذا التقويم الصدق والثبات عن طريق توحيد معايير تقويم المنتج، ويتم تحقيق صدق معايير التقويم عن طريق المحاكاة لقدرات الطالب في أوضاع حقيقية، وبالتالي يدفع التقويم البديل الطالب الى اكتشاف مكامن الخلل في جو من التحديات الحقيقية. أيضا يتميّز التقويم البديل بالخصائص التالية (علام،٢٠٠٤):-

- الاستناد إلى مستويات تربوية أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.
- الاستناد إلى مهمات أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.
- الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.
- الاستناد إل عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.
- الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

ج- ركائز أساسية للتقويم البديل: استند التحول في عمليات تقويم تحصيل الطلبة من الإعتماد الرئيس على الاختبارات التحصيلية المعروفة إلى التقويم البديل على ركائز أساسية تتعلق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بالتطورات المعاصرة التي حدثت في علم النفس المعرفي، وتقنيات المعلومات، وما أدت إليه من تصورات فكرية جديدة لنظريات التعلم الإنساني، ومفهومي الذكاء والتحصيل، وما أسهمت بـه من تغيير في وجهات النظر حول المعايير التربوية Standers، والمناهج الدراسية، والبيئة الصفية، وأساليب التدريس. ومن أهم الركائز الأساسية للتقويم البديل ما يلي:-

- المنظور الجديد للتعلم الإنساني.
- المفهوم الموسع للذكاء الإنساني.
- تغير مفهوم التحصيل.
- تطوير تقنيات المعلومات.
- المعايير التربوية كموجهات للتقويم.

د- أساليب وأشكال التقويم البديل: يتخذ التقويم البديل صيغا وأشكالا متعددة تتطلب جميعها من الطالب إظهار قدرة على إستخدام، وتوظيف معارفه ومهاراته في مجال دراسي معين،ويمكن إجمال هذه الأشكال في **عدّة استراتيجيات ومجموعة من أدوات التقويم.**

*** الإستراتيجيات القائمة عليها أساليب التقويم البديل:**

١- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وهو قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها. وتشتمل هذه الإستراتيجية على: (التقديم Presentation، والعرض التوضيحيDemonstration، والأداء العملي Performance، والحديث Speech، والمحاكاة/ لعب الأدوار(Simulation/Role-playing)، والمناقشة/المناظرة (Debate)، والمشروع (Project)) (Wiggings,1993).

٢- استراتيجية الملاحظة، وهي عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم، بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره. ويمكن تقسيم الملاحظة إلى(الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة).

٣- استراتيجية التقويم بالتواصل، وهو جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات. وتشتمل هذه الإستراتيجية على (المقابلة Interview، والأسئلة والأجوبة، والمؤتمرConference).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- استراتيجية مراجعة الذات، وتعني تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا. ويندرج تحت استراتيجية مراجعة الذات كل من (تقويم الذات، ويوميات الطالبJournal، وملف انجاز الطالب Portfolio) (Belle,2007).

٥- استراتيجية تقويم الزملاء (Peer Assessment)، ويقتضي هذا الأسلوب تولي طلبة الصف الواحد تقويم بعضهم بعضا في بعض جوانب الأداء أو التعلم (الدوسري،٢٠٠٤). ويعتبر تقويم الزملاء نشاطا جماعيا يقوم به الطلبة، ويجعل أحكامهم حول الأشياء أكثر عمقا، وهذه المناقشات الجماعية تفيد المعلم حول تعلم الطلبة.

٦- الإستراتيجيات التقويمية غير اللفظية، تشتمل على التمثيل الجسدي للتعبير عن المفاهيم الأكاديمية بدون كلام، ولتصحيح المحتوى المعرفي بدون حاجة الطلبة إلى الكلام يطلب المعلمون منهم انتاج صور ونماذج ورسوم بيانية، أو يمكن أن يشير الطلبة إلى أجزاء مرسومة على مجسمات كتقويم لفهمهم المفردات (Sheila,1990).

٧- استراتيجيات المهمات الممتدة، هي مهمات أو أعمال تتطلب من الطالب انتباها مستمرا، وتركيزا على عمله وأدائه في موضوع محدد. وتشتمل على (التمرينات أو الأسئلة التي تتطلب إجابات ممتدة، المهمات الممتدة، المشروعات طويلة الأمد).

*أما **أدوات التقويم** المتبعة في التقويم البديل فتشتمل على ما يلي:

١- قائمة الرصد/ الشطب Check List، وهي عبارة عن الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم، الطالب أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية يرصدها المعلم أو الطالب. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة.

٢- سلم التقدير Rating Scale، وهو أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدّة فئات أو مستويات، حيث يمثل أحد طرفيه انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها بشكل ضئيل ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها.

٣- سلم التقدير اللفظي Rubric، وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة. يشبه سلم التقدير لكنه أكثر تفصيلا منه؛ مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤-سجل وصف سير التعلم Learning Log، وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

٥- السجل القصصي Anecdotal Records، وهو عبارة عن وصف قصير من المعلم؛ ليسجلّ ما يفعله الطالب، والحالة التي تمت عندها الملاحظة.

٦- الإستبانة Questionnaire، وهي إحدى أدوات التقويم التيتستخدم من أجل التعرف على جانب أو أكثر من سلوك الطالب، وهي أداة سهلة تهدف إلى الحصول على المعلومات عن عدد كبير من الطلبة، حيث يطلب من الطلبة الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة المحددة، والتي تتناول نواحي معينة من السلوك في وقت قصير موفرة للوقت والجهد (Nicholas,2005).

٧- الإنتاج الكتابي واللفظي، ويشتمل على الأدوات التالية: (سجلات القراءة، والأعمال الكتابية، وصحائف الحوار، وأشرطة الكاسيت أو الفيديو).

ه- بناء أساليب التقويم البديل: هناك خطوات لإعداد محتوى تقويم مواقف التعلم باستخدام التقويم البديل وهي:

١- تحديد نوع نشاط التقويم الذي يمكن تطبيقه في غرفة الصف كونه رسمي أو غير رسمي. (التقويم الرسمي، يلغ به الطالب، أما التقويم غير الرسمي، فإن الطالب لا يبلغ عن وقت حدوثه).

٢- اختيار نشاط التقويم، أمثلة: تقويم رسمي(يطلب من الطالب تقديم عرض عن شخصية تاريخية، متخذا موقفا معينا)، وتقويم غير رسمي (تقويم المعلم لتفاعل طلبته مع أقرانهم، أو تقويم عادات العمل لدى الطلبة).

٣- كتابة تعليمات تطبيق التقويم بشكل كامل وواضح ومباشر ومحدد لكافة الأطراف المشاركة في بناء وتطبيق التقويم.

٤- إعداد دليل التصحيح متضمنا معايير الأداء.

٥- تطبيق نشاط التقويم.

٦- جمع عينات استجابات الطلبة.

٧- تصحيح استجابات الطلبة وتقدير مستوى أداء الطالب طبقا للمعايير الموضحة في دليل التصليح.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٨- كتابة تقرير مفصل عن مستوى أداء الطلبة، يتضمن المعايير التالية: (مستوى أداء الطلبة، كيفية أداء الطلبة، جوانب القوة والضعف في أداء الطلبة، تفسير مستوى أداء الطلبة، جوانب الضعف الملفتة للنظر في أداء الطلبة، توصيات لعلاج جوانب الضعف في تعلم الطلبة لاحقا).

٩- إرسال التقرير إلى الجهات المعنية.

ثانيا: المقياس

*يتضمن المقياس في صورته الأولية (٢٨) فقرة، تقيس درجة استخدام المعلمين **لاستراتيجيات التقويم البديل، وأدوات التقويم البديل.**

أولا: استراتيجيات التقويم البديل، والتي تشتمل على:-

١- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وتشتمل هذه الإستراتيجية على: (التقديم Presentation، والعرض التوضيحيDemonstration، والأداء العملي Performance، والحديث Speech، والمحاكاة/ لعب الأدوار(Simulation/Role-playing)، والمناقشة/المناظرة Debate، والمشروع Project).

٢- استراتيجية الملاحظة، ويمكن تقسيم الملاحظة إلى(الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة).

٣- استراتيجية التقويم بالتواصل، وتشتمل هذه الإستراتيجية على (المقابلة Interview، والأسئلة والأجوبة، والمؤتمرConference).

٤- استراتيجية مراجعة الذات، وتشتمل على (تقويم الذات، ويوميات الطالبJournal، وملف انجاز الطالب Portfolio).

٥- استراتيجية تقويم الزملاء (Peer Assessment).

٦- الإستراتيجيات التقويمية غير اللفظية.

٧- استراتيجيات المهمات الممتدة. وتشتمل على (التمرينات أو الأسئلة التي تتطلب إجابات ممتدة، المهمات الممتدة، المشروعات طويلة الأمد).

ثانيا: أدوات التقويم المتبعة في التقويم البديل والتي تشتمل على ما يلي:

١- قائمة الرصد/ الشطب Check List.

٢- سلم التقدير Rating Scale.

٣- سلم التقدير اللفظي Rubric.

٤-سجل وصف سير التعلم Learning Log.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥- السجل القصصي Anecdotal Records.

٦- الإستبانة Questionnaire.

٧- الإنتاج الكتابي واللفظي.

الباحثة: أحلام حسن أبوالحاج

التوثيق

الدوسري، راشد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي الحديث:مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة**. البحرين: دار الفكر.

علام، نبيل (٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل:أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

Belle, D. (2007). Traditional Versus Alternative Assessment. **Eric.** (ED. 431 012).

Nichols, P. (2005). A frame work for developing cognitively diagnostic assessments. **Review of Educational Research**. 64 (4), 575-603

Sheila, W. (1990). Alternative assessment: separating the wheat from the chaff. **The Reading Teacher**. 44(1), 60-61.

Stiggins, R. (2003). **Balanced assessment: the key to accountability and improved student learning**. Cambridge, MA: Harvard University.

Wiggings, G. (1993)**. Assessing student performance.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (٢)

الصورة النهائية لإختبار قياس معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديل

المجال الأول: ماهية التقويم البديل

١. المطلوب من التقويم حديثا هو:-

أ- دعم التعلم والتعليم وقيادة المنهاج والعملية التعليمية.

ب- بناء قاعدة بيانات عن المعلمين والطلبة والمدارس.

ج- أن يكون اجراء قائم على المساءلة.

د- تحقيق مدى واسع من الأغراض.

٢. يتضمن مفهوم التقويم البديل:-

أ- منظورا جديدا لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته واستراتيجياته وأدواته.

ب- اعتمادا أساسيا على اختبارات الورقة والقلم.

ج- أسئلة الصواب والخطأ.

د- الإختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد.

٣. ما يميز التقويم البديل أنه:-

أ- يعطي الطلبة فرصا محددة للتعلم.

ب- يربط التعلم بحياة الطلبة اليومية.

ج- يراعي الفرد دون الجماعة في النشاطات التعليمية.

د- يقارن أداء الطالب بأداء زميله الضدّ.

٤. من عيوب استخدام اختبارات الورقة والقلم في تقويم فنون اللغة أنها:-

أ- تعطي صورة غير ديناميكية عن تطور الطلبة اللغوي.

ب- توجد نظاما تقويميا منهجيا في العمليات والنتائج.

ج- يظهر فيها تقدم الطالب اللغوي، وتستغرق وقتا طويلا في تصحيحها.

د- تحدد ما يمتلكه الطالب من أداءات وسلوكيات ايجابية بناءة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥. تبنت وزارة التربية والتعليم التقويم البديل الذي يعنى بتقويم جوانب التعلم كافة وبالتالي اصبح دور المعلم الجديد هو:-

أ- نقل المعرفة.

ب- لعب دور الوسيط بين الكتاب والطالب.

ج- توثيق نمو الطلبة التعلمي في نهاية العام الدراسي.

د- تعليم الطلبة كيفية الحصول على المعرفة، واستخدامها في مزيد من التعلم.

٦. التقويم التقليدي هو الطريقة التي تستخدم عادة للتحقق من مدى تعلم الطلبة للمفاهيم المختلفة والتي عادة تنطوي على:-

أ- تكوين المعرفة وبنائها بوساطة المتعلم.

ب- أنشطة تبين مدى تمكّن المتعلم من القيام بأنشطة أدائية معينة.

ج- اختبارات تحصيلية بأشكالها المختلفة.

د- قدرة المتعلم على ابتكار نتاجات تحقق مستويات جودة عالية.

٧. التقويم البديل هو أحد أنوع التقويم يتطلب من المتعلم:-

أ- استدعاء وتذكر المعلومات المجزأة التي تم تدريسهم إياها.

ب- القيام بأنشطة تبين تمكنه من مهارات أدائية معينة.

ج- تلقي المعرفة بدلا من تكوينها وبنائها.

د- عدم اعادة تعلم الكفاية او المهارة التي دلت نتائج التقويم على عدم اتقانها.

٨. يفترض التقويم البديل أن المعرفة:-

أ- لها معنى عالمي الجميع متفق عليه.

ب- من الممكن لأي شخص في أي مكان أن يصل إلى هذا المعنى.

ج- عبارة عن حقائق متعددة مصحوبة بمعان متعددة، وكل فرد يفسر المواقف دائمة التغير بطريقة مختلفة عن الآخر.

د- موجودة منذ الأزل والإنسان يتناقلها انتقالا.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٩. يعتبر التقويم البديل عملية التعلم:-

أ- عملية طبيعية وجزء من الحياة.

ب- شيئا يعطى من شخص لآخر.

ج- نقل المعرفة وليس انتاجها.

د- عملية في نهايتها يصل جميع الطلبة الى النتائج ذاتها.

١٠. يركز التقويم البديل على:-

أ- أهداف التعلم.

ب- عملية التعلم.

ج- عملية التعلم ونتاجاتها.

د- ناتج التعلم وأهدافه.

١١. هدف التقويم البديل هو:-

أ- تصنيف الطلبة.

ب- تسهيل التعلم وتحسينه.

ج- توثيق التعلم.

د- اظهار الطلبة الموهوبين.

١٢. دور المتعلم في التقويم البديل هو:-

أ- القيام بعملية البحث عن المعلومات من عدة مصادر وتحليلها ونقدها.

ب- تلقي تقويم المهمة التي يعمل عليها من المعلم ويعدّل عليها.

ج- تطبيق ما تعلمه دون الوصول إلى مراحل عليا من التفكير.

د- استقبال المعلومات وتنفيذ ما يطلب منه.

١٣. الأسئلة التي يثيرها التقويم البديل:-

أ- يحصل الطالب على إجابات لها من مصادر محددة .

ب- يتنبأ بها الطالب بعد التفكير النظري.

ج- من غير الممكن تبرير أجوبة هذه الأسئلة بالحجج والبراهين.

د- يمكن التوصل الى عدّة إجابات لها بعد القيام بعملية البحث والتقصي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٤. التغذية الراجعة في التقويم البديل تكون:-

أ- نتيجة للنقاش بين المعلم والطالب ومستمرة.

ب- كتابية وليست شفوية.

ج- بناء" على تعليمات مسبقة.

د- عند انهاء الطالب المهمة.

١٥. يستمد التقويم البديل صدقه من:-

أ- معايير سيكومترية.

ب- الصدق المرتبط بمعيار خارجي.

ج- طبيعة الأداء الأصيل للمهمة التي ينفذها المتعلم.

د- الأرقام والعمليات الإحصائية.

المجال الثاني: خصائص التقويم البديل

١٦. يستند التقويم البديل في تقويم المتعلم بالنسبة لمستويات الكفاية (المعايير) يعني ذلك أنه:

أ- يهتم بالتوصل إلى مؤشرات تعطي صورة واضحة عن أداء الطالب، دون مقارنته بأقرانه.

ب- يقارن أداء الطالب بأداء عينة من أقرانه.

ج- يعتمد على العلامات النهائية في الاختبارات التحصيلية.

د- يعتمد على أساليب غير مباشرة في تقويم معارف الطلبة ومكتسباتهم.

١٧. يجب أن يحقق التقويم في ظل التقويم البديل القائم على الأداء عددا من المتطلبات التالية ما عدا:-

أ- صيغ التقويم يجب أن تكون متسقة مع تعلم المحتوى المرجو.

ب- ممارسات التقويم ينبغي أن تتميز بالعدالة لجميع الطلبة.

ج- عملية التقويم ينبغي أن يشارك فيها المعلمون والطلبة وغيرهم من اختصاصي تصميم وبناء أساليب التقويم المتنوعة.

د- تصميم عملية التقويم ينبغي أن يتحدد في ضوء الأهداف الموضوعة مسبقا.

١٨. يقود التقويم البديل المتعلم إلى تطبيقه في مواقف حياتية أخرى مشابهة بسبب:-

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ- عدم شعور المتعلم بنوع من الإنفصال بين ما يتعلمه وما سيطبقه مستقبلا.

ب- الوقوف على جوانب الضعف والقوة لدى الطالب.

ج- تكوين حصيلة معرفية معلوماتية كبيرة لدى الطالب.

د- بناء مادة تعليمية وأساليب تدريس تلائم الطلبة.

١٩. من خصائص التقويم البديل استناده إلى مستويات ومعايير تربوية تتطلب:

أ- استجابات متشابهة من جميع الطلبة.

ب- اختبار تحصيلي يقيس الأداء بالمادة.

ج- عمليات تدريس موحدة لجميع الطلبة.

د- ابراز مهارات الطالب المتنوعة ونتاجاته المتميزة بالواقعية.

المجال الثالث: الركائز الأساسية للتقويم البديل

٢٠. يرى جاردنر Gardner أن بحوث علم النفس المعرفي في مجال التفكير قد بيّنت أن العمليات المعرفية العليا:-

أ- مقصورة على المراحل المتقدمة في النمو العقلي.

ب- مقصورة في المستويات المبكرة في القراءة والكتابة والحساب.

ج- ليست مقصورة على المراحل المتقدمة في النمو العقلي.

د- ليست مقصورة في المستويات المبكرة في القراءة والكتابة والحساب.

٢١. يعتبر التقويم البديل الذكاء سمة:-

أ- غير ثابتة.

ب- ثابتة.

ج- تتوزع اعتداليا في المجتمع.

د- تعدّ مصدر الفروق الفردية.

٢٢. التقويم البديل يعتبر أن النمو الطبيعي للذكاء يتم من خلال:-

أ- عملية تعليم مباشرة.

ب- عملية تعليم غير مباشرة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ج- عزل المتعلم عن بيئته.

د- استخدام أساليب تعليم محددة.

٢٣. التقويم البديل يحتّم على المعلم احترام " الإستقلالية الذاتية " للمتعلم والتي تشير إلى:-

أ- قدرة المتعلم على مواجهة مواقف حل للمشكلات أو الأداءات اعتمادا على اجـراءات آليـة مصدرها المعلم.

ب- قدرة المتعلم على مواجهة مواقف حل للمشكلات أو الأداءات اعتمادا على اجراءات آليـة مصدرها علاقة المتعلم بأقرانه.

ج- قدرة المتعلم على مواجهة مواقف حل للمشكلات أو الأداءات اعتمادا على اجـراءات آليـة متمثلة داخليا.

د- قدرة المعلم في الحكم على مدى توافر السلوك المراد تعلمه لدى المتعلم.

٢٤. ان مفهوم المعايير في التقويم البديل هو مفهوم:-

أ- وصفي Descriptive.

ب- توصيفي Prescriptive.

ج- وصفي وتوصيفي.

د- احصائي.

٢٥- ينبغي أن يحقق التقويم في اطار التقويم البديل:

أ- المقارنة بين الطلاب.

ب- أساليب تقويم متنوعة يقوم ببنائها المختصون في مجال التقويم فقط.

ج- الأهداف الموضوعة مسبقا.

د- العدالة لجميع الطلبة.

٢٦. أساليب التقويم البديلة تهتم بشكل رئيس ب :-

أ- تقويم التعلم.

ب- التقويم من أجل التعلم.

ج- التقويم التعاوني.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

د- التقويم الفردي.

المجال الرابع: أساليب التقويم البديل

٢٧. من الأمثلة على الأسئلة المفتوحة النهاية:

أ- قيام المتعلم بتصنيف موضوعات في الصحف والمجلات.

ب- قيام المتعلم باستكشاف موضوع معين شفهيا أو كتابيا.

ج- كتابة قصيدة شعرية.

د- قيام الطلبة بتمثيل مسرحية.

٢٨. المهمات الممتدة هي مهمات أو أعمال تتطلب من الطالب انتباها مستمرا وتركيزا على عمله وأدائه في موضوع محدد لعدة ساعات وتشمل هذه المهمات على سبيل المثال:-

أ- اجابة الطالب عن اسئلة كثيرة تتعلق بموضوع محدد.

ب- تقديم المتعلم عرضا عن شخصية تاريخية متخذا موقفا معينا.

ج- مقابلة الطالب لمعرفة رأيه في موضوع معين.

د- اجراء تجربة علمية وشرح نتائجها.

٢٩. يعرّف التربويون الملاحظة بأنها أداة تقويم :-

أ – تساعد المعلم في تحفيز الطلاب وحثهم على أن يقدموا انعكاساتهم على ما يتعلمونه.

ب- تمكن الفرد من تقبل النتائج مهما كانت.

ج- تحقق الإطمئنان لدى القائمين على العملية التربوية بأن الأهداف قد تحققت بنجاح.

د- يتوجه فيها المقوم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد الحكم عليه وتقويم مهارته.

٣٠. من الأسس التي تساعد على أن تكون الملاحظة التي يقوم بها المعلم دقيقة وصادقة:-

أ- أن تجري الملاحظة على عدد كبير من الطلاب.

ب- أن يكون المعلم موضوعيا في أحكامه.

ج- أن يظهر المعلم أنه يلاحظ سلوك المتعلم حتى يثير انتباهه.

د- ان لا تسجل وتلخص الملاحظة عن الطالب عقب حدوثها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٣١. من مزايا الملاحظة:-

أ- امكانية تفسير السلوك أو تأويله.

ب- معرفة سلوك المتعلم قبل حدوثه.

ج- توفر معلومات اضافية للمعلم لا يمكن الحصول عليها بطرق أخرى.

د- تساعد المعلم على الملاحظة اذا كان العدد كبيرا.

٣٢. المقابلة هي أداة تقويم وتتضمن تفاعل بين المعلم والطالب، يقدم فيه المعلم تتابع من الأسئلة المخطط لها ويستمع للإجابات من الطالب ومن الأسس التي تقوم عليها المقابلة الناجحة ما يلـــي ما عدا:-

أ- تهيئة الجو للحديث الحر بطلاقة.

ب- عدم استثارة الطالب او استفزازه.

ج- عدم تحديد الأهداف قبل المقابلة.

د- أن يتاح للطالب فرصة للحديث وتشجيعه لذلك بالإستماع الجيد.

٣٣. جميع ما يلي من مميزات الإستبانة ما عدا:-

أ- الإستبانة أداة تهدف إلى الحصول على المعلومات عن عدد كبير من الطلبة حيث يطلب من الطلبة الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة المحددة.

ب- تتناول الإستبانة نواحي معينة من السلوك في وقت قصير.

ج- تحقق الإستبانة التواصل المباشر بين المعلمين والطلبة.

د- توفر الإستبانة الوقت والجهد.

٣٤. قوائم التقدير او الشطب هي أداة من أدوات التقدير يستفيد منها المعلم في:-

أ- معرفة وجود صفة أو خاصية لدى المتعلم من عدم وجودها.

ب- الكشف عن التلميحات غير اللفظية الصادرة عن المتعلم.

ج- الكشف عن نقاط الضعف لدى الطلبة الضعاف كتابيا.

د- معرفة درجة امتلاك الطالب لمهارة معينة.

٣٥. سلالم التقدير هي أداة من أدوات التقدير من أغراض استخدامها:-

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ- تحديد الدرجة التي بلغها الطالب بالنسبة لتحقيق الأهداف المحددة.

ب- تحديد انطباق خاصية معينة على الطالب ام عدم انطباقها.

ج- اضفاء صفات الكمية على أساليب التقدير.

د- معرفة رأي أولياء الأمور في التقدم الذي يحرزه أبناؤهم.

٣٦. البطاقات التراكمية هي عبارة عن سجلات يدون فيها المعلم ملاحظاته عن الطالب يوما بعد يوم ويجب أن تتضمن هذه السجلات:-

أ- بيانات مختلفة عن أنشطة الطالب الفردية، والمشكلات التي تواجهه.

ب- اسئلة مقالية يجاوب عليها الطالب.

ج- مجموعة من أعمال الطالب.

د- ملاحظات يكتبها الطالب عن نفسه وعن مدى تقدمه.

٣٧. يتضمن ملف إنجاز الطالب Portfolio:-

أ- ملاحظات المعلم المكتوبة بخصوص الطالب.

ب- أعمال الطالب التي لا تزال في طور الإنجاز، وافضل اعماله.

ج- تعليقات أولياء الأمور بخصوص النمو المعرفي لأبنائهم.

د- سلالم التقدير.

٣٨. يمكن تعريف ملف إنجاز الطالب Portfolio بأنه:-

أ- جمع نسقي أو نظامي لأعمال الطالب.

ب- جمع غير مقصود لأعمال الطالب.

ج- جمع مقصود لأعمال الطالب لكنه لا يقوّم الطالب.

د- سجل قصصي يصف انجازات الطالب.

٣٩. من مميزات ملف إنجاز الطالب Portfolio أنه:-

أ- يشجع مستويات عليا من الممارسة التأملية والتقويم الذاتي.

ب- وسيلة ممتازة للتقويم التشخيصي لتعلم الطالب.

ج- يسهل التعلم التعاوني.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

د- يعطي مؤشر قويا" عن الحياة الإجتماعية التي يعيشها الطالب.

٤٠. مشروعات الطلبة Projects عبارة عن نشاطات يكلّف بها الطلبة، ومن مميزاتها:-

أ- اذكاء التنافس بين الطلاب.

ب- اعطاء الفرصة للطالب لإبداء حلول بديلة.

ج- أداة تقويمية تقليدية.

د- تنمي العمل الفردي.

٤١. تقويم الزملاء Peers Assessment يقتضي هذا الأسلوب تقويم الطلبة لبعضهم البعض ومن فوائده:-

أ- يريح المعلم من عملية التقويم.

ب- يحسن نوعية التعلم ويمنح المتعلمين السلطة.

ج- يتأثر بالسياق الذي يجري فيه التقويم اذا كان الطلاب يعملون في مواقف تنافسية.

د- مبالغة الطالب في وصفه لزميله بالإتجاه السلبي أو الإيجابي.

٤٢. العرض أو الإلقاء Presentation يقصد به أي نشاط يقوم به الطالب أمام المعلم وبقية الطلبة في الصف، وهذا النشاط مفيد للطلبة:-

أ- ذوي التحصيل المرتفع.

ب- الذين يملكون مهارة الكتابة.

ج- الضعاف كتابيا.

د- محبي العمل التعاوني .

٤٣. التقويم الذاتي Self Assessment هو عملية يقوّم فيها الطلبة أعمالهم بناء على معايير مقدمة لهم بوساطة المعلم. ومن مميزاته:-

أ- يجعل من الطالب شخصية أكثر تقبلا لنقد الآخرين.

ب- يساعد المعلم في تقويمه للطلاب على جمع أكبر كمية من المعلومات.

ج- يحدد المستوى الذي وصل اليه الطالب في أداء عمل ما.

د- يساعد المعلم في الحكم على مدى توفر السلوك لدى المتعلم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤٤. في العادة يتبع التقويم البديل في اللغات عدّة معايير مثل:-

أ- التركيز على توثيق النمو الفردي للطلبة مع مرور الوقت، وليس على مقارنتهم بعضهم ببعض.

ب- التأكيد على النقاط القوية لديهم (ماذا يعرفون) وليس على نقاط الضعف (ماذا لا يعرفون).

ج- الإهتمام بأنماط التعلم والمهارة اللغوية.

د- جميع ما ذكر صحيح.

٤٥. يشتمل التقويم البديل في دراسة اللغات الأجنبية على أدوات تقويمية متنوعة منها الإستراتيجيات التقويمية غير اللفظية وتشتمل على:-

أ- المقابلة.

ب- الصور والنماذج والرسوم البيانية.

ج- العرض أو الإلقاء .

د- المناقشة.

٤٦. الأعمال الكتابية للطلبة تمر بعدّة مراحل هي:-

أ- يختار الطلبة موضوع للحوار والنقاش ويساهمون فيه كل حسب مقدرته اللغوية.

ب- ارشاد المعلم، واثارته للنقاش، والعصف الذهني قبل البدء بالكتابة.

ج- عمل مقابلات بين الطلاب ومع المعلم.

د- توزيع استبانة لتبيان رأي الطلبة حول الموضوع، ثم اختيار الطلبة جميعهم موضوعا واحدا للكتابة.

المجال الخامس: بناء محتوى التقويم البديل

٤٧. عند تصميم التقويم المعتمد على الأداء فإنه يجب اولا:

أ- كتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقويمها.

ب- تحديد وقت الإنجاز.

ج- تحديد الغرض من التقويم بشكل واضح.

د- ترتيب النتاجات حسب الأولوية والأهمية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤٨. عند تصميم استراتيجية الملاحظة، فإن الخطوة الأولى هي :-

أ- تحديد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها.

ب- تحديد الغرض من الملاحظة.

ج- تحديد الممارسات والمهمات المطلوبة ومؤشرات الأداء.

د- ترتيب الممارسات والمهمات ومؤشرات الأداء في جدول حسب تسلسل منطقي.

٤٩. القيام بإعداد أداة لتسجيل المعلومات التي تم الحصول عليها من التواصل سواء من المؤتمر أو المقابلة، يحدث هذا عند تصميم استراتيجية:

أ-استراتيجية مراجعة الذات.

ب- استراتيجية التقويم بالتواصل.

ج- استراتيجية الملاحظة.

د- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

٥٠. دور المعلم في تطوير واستخدام استراتيجية التواصل:

أ- تقويم الذات.

ب- تحمل مسؤولية إظهار التعلم.

ج- تحديد المهمة والاتفاق على مواعيد لرصد التقدم وعقد المؤتمرات.

د- تمييز الفكرة الأساسية من الفعالية.

٥١. عند تصميم مرحلة التنفيذ في استراتيجية مراجعة الذات يراعى أن تشمل على:-

أ- تحديد نتاجات التعلم المراد تقويمها.

ب- انتقاء دليل أو مؤشر على التعلم.

ج- تقويم مراجعة الذات مع المعلم وتغذية راجعة.

د- اعتماد معايير لتقويم مراجعة الذات.

٥٢. عند تخطيط محتويات ملف إنجاز الطالب فإن المصادر التالية تساعد في ذلك:-

أ- الأنشطة في دليل المعلم.

ب- الكتب المدرسية.

ج- الصحف ووسائل الاعلام.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

د- جميع ما ذكر صحيح.

٥٣. عند تصميم قوائم الرصد/ الشطب فإنه من المهم:-

أ- اختيار التدريج المناسب لتقدير مدى إنجاز المهارة.

ب- مناقشة القوائم مع الطلبة والإتفاق عليها.

ج- توفير معلومات كمية ونوعية عن نتاجات التعلم.

د- عدم تخصيص علامة لكل فقرة.

٥٤. عند كتابة تعليمات تطبيق التقويم بشكل كامل وواضح ومباشر ومحـــدد لكافـــة الأطـــراف المشاركة في بناء وتطبيق التقويم، يجب التأكد من:-

أ- أن يكون نشاط التقويم وتطبيقه مفهوما للطالب وللمعلم.

ب- قدرة الطالب على تقييم ذاته بدون مساعدة من المعلم.

ج- قدرة الطالب على تقييم قرينه بدون مساعدة من المعلم.

د- أن يستحق نشاط التقويم وقتا قصيرا.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (٣)
الصورة النهائية لمقياس مستوى استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة، ما درجة استخدامك لكل من الإستراتيجيات والأدوات التقويمية التالية:

المجال الأول: استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الرقم	النشاطات التقويمية	دائما"	غالبا"	أحيانا"	نادرا"	أبدا"
١.	التقديم أو الإلقاء (Presentation).					
٢.	العرض التوضيحي (Demonstration).					
٣.	الأداء العملي (Performance).					
٤.	الحديث (Speech).					
٥.	المحاكاة /لعب الأدوار (Simulation/Role-playing).					
٦.	المناقشة/المناظرة (Debate).					
٧.	المشروع (Project).					

المجال الثاني: استخدام استراتيجية الملاحظة.

الرقم	انواع الملاحظة	دائما"	غالبا"	احيانا"	نادرا"	أبدا"
٨.	الملاحظة التلقائية.					
٩.	الملاحظة المنظمة.					

المجال الثالث: استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل.

الرقم	النشاطات التقويمية	دائما"	غالبا"	أحيانا"	نادرا"	أبدا"
١٠.	المقابلة (Interview).					
١١.	الأسئلة والأجوبة (Questions and Answers).					
١٢.	المؤتمر(Conference).					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المجال الرابع: أستخدام استراتيجية مراجعة الذات.

الرقم	النشاطات التقويمية	دائما"	غالبا"	أحيانا"	نادرا"	أبدا"
.١٣	تقويم الذات (Self Assessment).					
.١٤	يوميات الطالب (Journal) .					
.١٥	ملف إنجاز الطالب (Portfolio).					

المجال الخامس: استخدام استراتيجية تقويم الزملاء.

الرقم	النشاطات التقويمية	دائما"	غالبا"	أحيانا"	نادرا"	أبدا"
.١٦	تقويم الزملاء (Peer Assessment).					

المجال السادس: استخدام الاستراتيجيات التقويمية غير اللفظية.

الرقم	النشاطات التقويمية	دائما"	غالبا"	أحيانا"	نادرا"	أبدا"
.١٧	قيام الطلاب بالتمثيل الجسدي للتعبير عن المفاهيم الأكاديمية.					
.١٨	انتاج صور ونماذج ورسوم.					

المجال السابع: استخدام استراتيجيات المهمات الممتدة.

الرقم	النشاطات التقويمية	دائما"	غالبا"	أحيانا"	نادرا"	أبدا"
.١٩	التمرينات أو الأسئلة التي تتطلب اجابات ممتدة.					
.٢٠	المهمات الممتدة					
.٢١	المشروعات طويلة الأمد.					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المجال الثامن: استخدام أدوات التقويم البديل.

الرقم	ادوات التقويم البديل	دائما"	غالبا"	أحيانا"	نادرا"	أبدا"
.٢٢	قائمة الرصد/الشطب Check List.					
.٢٣	سلم التقدير Rating Scale.					
.٢٤	سلم التقدير اللفظي Rubric.					
.٢٥	سجل وصف سير التعلم Learning Log.					
.٢٦	السجل القصصي Anecdotal Records.					
.٢٧	الإستبانة Questionnaire.					
.٢٨	الإنتاج الكتابي أو اللفظي (سجلات القراءة، الأعمال الكتابية، صحائف الحوار، أشرطة الفيديو والكاسيت).					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (٤)
أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	مكان العمل
١	الدكتور محمد الخطيب	دائرة البحث التربوي– وزارة التربية والتعليم
٢	الدكتور بندر الجراح	مديرية التأهيل والاشراف والتدريب–وزارة التربية و التعليم
٣	د. سامي المحاسيس	مديرية التأهيل والاشراف والتدريب–وزارة التربية و التعليم
٤	د. فاطمة عناقرة	مديرية التأهيل والاشراف والتدريب–وزارة التربية و التعليم
٥	الاستاذ الدكتور محمود الحديدي	جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا
٦	الاستاذ الدكتور بدر الدويك	جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا
٧	د. عدنان الجادري	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
٨	الاستاذ الدكتور رسول خفاجي	جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا
٩	الدكتور يونس اليونس	الجامعة الاردنية
١٠	الاستاذ الدكتور–تيسير ابوعرجة	جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا
١١	ميسر الهدى	ادارة الامتحانات والاختبارات–وزارة التربية والتعليم
١٢	ميسون العالم	ادارة الامتحانات والاختبارات–وزارة التربية والتعليم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (٥)
تصحيحات المحكمين للإختبار

المجال	رقم الفقرة	عدد التصحيحات	نسبة الدقة (عدد المحكمين- عددالتصحيحات)×١٠٠ / عدد المحكمين	النتيجة		
				قبول	تعديل	حذف
الأول	١	٧	%٣٠		تعديل	
	٢	٢	%٨٠	قبول		
	٣	٧	%٣٠		تعديل	
	٤	٤	%٦٠		تعديل	
	٥	٢	%٨٠	قبول		
	٦	٩	%١٠			حذف
	٧	٠	%١٠٠	قبول		
	٨	٢	%٨٠	قبول		
	٩	٢	%٨٠	قبول		
	١٠	٥	%٥٠		تعديل	
	١١	٣	%٧٠		تعديل	
	١٢	٢	%٨٠	قبول		
	١٣	٧	%٣٠		تعديل	
	١٤	٤	%٦٠		تعديل	
	١٥	٦	%٤٠		تعديل	
	١٦	٣	%٧٠		تعديل	
الثاني	١٧	٦	%٤٠		تعديل	
	١٨	٢	%٨٠	قبول		
	١٩	٦	%٤٠		تعديل	
	٢٠	٦	%٤٠		تعديل	
	٢١	٩	%١٠			حذف
الثالث	٢٢	٢	%٨٠	قبول		
	٢٣	٢	%٨٠	قبول		
	٢٤	٢	%٨٠	قبول		
	٢٥	٥	%٥٠		تعديل	
	٢٦	٦	%٤٠		تعديل	
	٢٧	٧	%٣٠		تعديل	
	٢٨	٢	%٨٠	قبول		
الرابع	٢٩	٤	%٦٠		تعديل	
	٣٠	٥	%٥٠		تعديل	
	٣١	٣	%٧٠		تعديل	
	٣٢	٧	%٣٠		تعديل	
	٣٣	٧	%٣٠		تعديل	
	٣٤	٢	%٨٠	قبول		

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المجال	رقم الفقرة	عدد التصحيحات	نسبة الدقة (عدد المحكمين- عددالتصحيحات)×١٠٠ / عدد المحكمين	النتيجة		
				قبول	تعديل	حذف
	٣٥	٢	%٨٠	قبول		
	٣٦	٤	%٦٠		تعديل	
	٣٧	٧	%٣٠		تعديل	
	٣٨	٦	%٤٠		تعديل	
	٣٩	٥	%٥٠		تعديل	
	٤٠	٦	%٤٠		تعديل	
	٤١	٦	%٤٠		تعديل	
	٤٢	٦	%٤٠		تعديل	
	٤٣	٥	%٥٠		تعديل	
	٤٤	٥	%٥٠		تعديل	
	٤٥	٤	%٦٠		تعديل	
	٤٦	٢	%٨٠	قبول		
	٤٧	٥	%٥٠		تعديل	
	٤٨	٥	%٥٠		تعديل	
الخامس	٤٩	١	%٩٠	قبول		
	٥٠	٦	%٤٠		تعديل	
	٥١	١	%٩٠	قبول		
	٥٢	٦	%٤٠		تعديل	
	٥٣	١	%٩٠	قبول		
	٥٤	٢	%٨٠	قبول		
	٥٥	٥	%٥٠		تعديل	
	٥٦	٥	%٥٠		تعديل	

ملاحظة: بناء على تصحيحات المحكمين للإختبار فقد تم ما يلي:

١- تم حذف فقرتين من الاختبار. الفقرة رقم (٦،٢١)

٢- تم تعديل ما مجموعه (٣٦) فقرة. ما بين تعديل لغوي وتعديل في صيغة الفقرة، أو في البدائل.

٣- تم اعتماد اجماع (٨٠%) من المحكمين لقبول أي فقرة، وبذلك تم حذف وإضافة، وتعديل الفقرات التي اجمع اكثر من (٢٠%) من المحكمين على عدم صلاحيتها.

٤- اجمع (٦٠%) من المحكمين على أن جدول المواصفات لا يحوي أوزانا متساوية لكل من المعرفة، والإستيعاب، والتطبيق؛ وتبعا لذلك تم تعديل عدد من فقرات الاختبار.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (٦)
تصحيحات المحكمين للإستبانة

الإستراتيجية	رقم الفقرة	عدد التصحيحات	نسبة الدقة (عدد المحكمين- عددالحفحات)×١٠٠ / عدد المحكمين	النتيجة		
				قبول	تعديل	حذف
الأولى	١	٢	%٨٠	قبول		
	٢	٢	%٨٠	قبول		
	٣	٢	%٨٠	قبول		
	٤	٢	%٨٠	قبول		
	٥	٢	%٨٠	قبول		
	٦	٢	%٨٠	قبول		
	٧	٢	%٨٠	قبول		
الثانية	٨	٢	%٨٠	قبول		
	٩	٢	%٨٠	قبول		
الثالثة	١٠	١	%٩٠	قبول		
	١١	٠	%١٠٠	قبول		
	١٢	٠	%١٠٠	قبول		
الرابعة	١٣	٠	%١٠٠	قبول		
	١٤	٠	%١٠٠	قبول		
	١٥	٠	%١٠٠	قبول		
الخامسة	١٦	٠	%١٠٠	قبول		
السادسة	١٧	٠	%١٠٠	قبول		
	١٨	٠	%١٠٠	قبول		
السابعة	١٩	٠	%١٠٠	قبول		
	٢٠	٠	%١٠٠	قبول		
	٢١	٠	%١٠٠	قبول		
الثامنة	٢٢	٢	%٨٠	قبول		
	٢٣	٢	%٨٠	قبول		
	٢٤	٢	%٨٠	قبول		
	٢٥	٢	%٨٠	قبول		
	٢٦	٢	%٨٠	قبول		
	٢٧	٢	%٨٠	قبول		
	٢٨	٢	%٨٠	قبول		

ملاحظة: تم اعتماد اجماع (٨٠%) من المحكمين لقبول أي فقرة، وبالتالي تم قبل جميع فقرات الإستبانة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (٧)

معاملات الصعوبة والتمييز ومعاملات ارتباط الفقرة بالمجال وبالعلامة الكلية لفقرات الاختبار التحصيلي

المجال	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	درجة ارتباط الفقرة بالمجال	درجة ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية
ماهية التقويم البديل (١-١٥)	١	٠,٤١	٠,٦٨	٠,٦١	٠,٥٤
	٢	٠,٣٩	٠,٦٢	٠,٥٥	٠,٤٨
	٣	٠,٣٨	٠,٥٨	٠,٦٩	٠,٦٢
	٤	٠,٥٠	٠,٥٤	٠,٧٢	٠,٥٧
	٥	٠,٣٨	٠,٦٩	٠,٦٤	٠,٦٠
	٦	٠,٣٤	٠,٤٤	٠,٦٦	٠,٦٢
	٧	٠,٤١	٠,٤٨	٠,٥٨	٠,٧٣
	٨	٠,٤٩	٠,٥٦	٠,٥٧	٠,٦٥
	٩	٠,٣٦	٠,٤٧	٠,٥٩	٠,٧٣
	١٠	٠,٥٠	٠,٦٢	٠,٥٥	٠,٦٠
	١١	٠,٤٣	٠,٥٢	٠,٤٩	٠,٥٨
	١٢	٠,٤٤	٠,٥٧	٠,٥٣	٠,٦٣
	١٣	٠,٥٤	٠,٦٢	٠,٦١	٠,٧٤
	١٤	٠,٣٦	٠,٦٢	٠,٧٥	٠,٦٣
	١٥	٠,٤٦	٠,٣٨	٠,٦٦	٠,٥٩
الركائز الأساسية للتقويم البديل (١٦-٢١)	١٦	٠,٤٩	٠,٥٥	٠,٦٢	٠,٣٨
	١٧	٠,٥٢	٠,٦٢	٠,٦٧	٠,٥٠
	١٨	٠,٥٦	٠,٦٨	٠,٥٦	٠,٣٨
	١٩	٠,٥١	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٦٨
	٢٠	٠,٤٨	٠,٦٣	٠,٣٩	٠,٦٢
	٢١	٠,٤٣	٠,٥٨	٠,٣٨	٠,٥٨
خصائص التقويم البديل (٢٢-٢٦)	٢٢	٠,٣٨	٠,٤٣	٠,٥٠	٠,٥٤
	٢٣	٠,٤٤	٠,٤٩	٠,٣٨	٠,٦٩
	٢٤	٠,٥٦	٠,٦٢	٠,٣٧	٠,٦٢
	٢٥	٠,٥٠	٠,٧٣	٠,٤٦	٠,٣٨
	٢٦	٠,٤٢	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٦٨
أساليب التقويم البديل (٢٧-٤٦)	٢٧	٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٣٩	٠,٦٢
	٢٨	٠,٤١	٠,٥٢	٠,٣٨	٠,٥٨
	٢٩	٠,٦١	٠,٦٩	٠,٤٤	٠,٦٢
	٣٠	٠,٥٣	٠,٦١	٠,٤٨	٠,٤٨
	٣١	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٦٨	٠,٦٥
	٣٢	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٤٢	٠,٤٨
	٣٣	٠,٤٧	٠,٥٤	٠,٦٨	٠,٦٥
	٣٤	٠,٥٢	٠,٥٦	٠,٤٢	٠,٤٨
	٣٥	٠,٤٨	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٦٧
	٣٦	٠,٤٧	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٦٤
	٣٧	٠,٦٨	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٥٦
	٣٨	٠,٤٢	٠,٧٣	٠,٥٨	٠,٤٩
	٣٩	٠,٦٨	٠,٦٥	٠,٦٧	٠,٤٨
	٤٠	٠,٧٠	٠,٤٨	٠,٦٦	٠,٥٢
	٤١	٠,٥٦	٠,٥٩	٠,٥٨	٠,٧٢
	٤٢	٠,٤٧	٠,٤٩	٠,٦٧	٠,٦٨
	٤٣	٠,٦٢	٠,٦٦	٠,٧٢	٠,٥٢
	٤٤	٠,٥٢	٠,٦٧	٠,٦١	٠,٦٦
	٤٥	٠,٣٧	٠,٥٢	٠,٦٨	٠,٧٤
	٤٦	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٥٤	٠,٦٨
بناء التقويم البديل (٤٧-٥٤)	٤٧	٠,٤١	٠,٦٨	٠,٦١	٠,٥٤
	٤٨	٠,٣٩	٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٦٧
	٤٩	٠,٣٨	٠,٥٨	٠,٦٣	٠,٥٣
	٥٠	٠,٤٤	٠,٦٢	٠,٤٩	٠,٤
	٥١	٠,٤٨	٠,٤٨	٠,٥٣	٠,٥٧
	٥٢	٠,٦٨	٠,٦٥	٠,٧٠	٠,٦٢
	٥٣	٠,٧١	٠,٤٨	٠,٥٩	٠,٥٢
	٥٤	٠,٤٥	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٥٤
الاختبار الكلي		٠,٥٢	٠,٥٨		

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق(٨)
كتب تيسير المهمة

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٦/١/١١/ ٦٦٥٦
التاريخ: ٥/١٤٣٠/٤هـ
الموافق: ١/٤/٢٠٠٩م

معالي وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد..

فأرجو إعلامكم أن الطالبة ***أحلام حسن أبو الحاج*** ، من طلبة برنامج دكتوراة المناهج العامة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان " مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها". وتحتاج الى تطبيق أداة دراستها على معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في العاصمة عمان.

وأرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور يونس اليونس.

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معنا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

(الأستاذ الدكتور صلاح جرار)

٢٢ نيسان ٢٠٠٩
الرقم: ١٠٣
الإدارة: البرد

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئـــاســـة الجامـــعـــة
University Administration

الرقم: ١٦/١/١١/ ٦٦١
التاريخ: ٥ /١٤٣٠/٤هـ
الموافق: ١/٤/٢٠٠٩م

سعادة رئيس برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية

تحية طيبة وبعد،،

فأرجـــو إعلامكـــم أن الطالبة ***أحلام حسن أبو الحاج*** ، من طلبة برنامج دكتوراه المناهج العامـــة في كلية العلوم التربويـــة بالجامعـــة الأردنيـــة، تقـوم بإعـــداد أطروحـــة بعنوان " مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها". وتحتاج الى تطبيق أداة دراستها على معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في العاصمة عمان .

وأرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور يونس اليونس .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

(الأستاذ الدكتور صلاح جرار)

٧٧٧-

س.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وزارة التربية والتعليم

ص ت ٥١

الرقم ١٠/٣
التاريخ ١٤٣٠/٤/٢٧
الموافق ٢٠٠٩/٤/٢٢

السيد مدير إدارة التخطيط التربوي
السيد مدير التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة البادية الوسطى

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة أحلام حسن أبو الحاج بإجراء دراسة بعنوان " مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص المناهج العامة في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى الحصول على معلومات وبيانات إحصائية من إدارة التخطيط التربوي، وتطبيق استبانة واختبار على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

مع وافر الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتوره
ميسر خليل الحباشنه
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة /رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى

الرقم ٧ التاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٣ الموافق ٢/٤/٢٠٠٩

مديري ومديرات المدارس الأساسية

الموضـوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشـارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٢٠٥٥١ تاريخ ٢٣/٤/٢٠٠٩م

تقـوم الطالبـة أحلام حسن أبو الحاج بإجراء دراسـة بعنوان " مدى معرفـة معلمـي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصـمة عمـان لأسـاليب التقـيم البديلـة واستخدامهـم لهـا "، وذلك استكمـالاً لمتطلبـات الحصـول علـى درجـة الـدكتوراه تخصص المناهج العامة في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى الحصول علـى معلومـات وبيانات إحصائية من إدارة التخطيط التربوي، وتطبيق استبانه واختبار علـى عينـة مـن معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية في مدارسكم.

يـرجى تسهيل مهمة الباحثة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والأشراف التربوي .
- نسخة : كاتب التدريب.

تلفون : (٦ - ٥٦٩٩١٨١) فاكس : (٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

قرار رقم : ٢٠٠٥/٢٨٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

صناع المعرفة
مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة

الرقم : ع/ ٧/ ١٣/ ٨١٠٨ التاريخ ٢٠٠٥/٤/ ٢٠ الموافق

مديري المدارس و مديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشـــــارة لكتاب معـــــالي وزير التربيــة و التعليم رقم ٢٠٥٥١/١٠/٣
تاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٣
تقوم الطالبة / أحلام حسن أبو الحاج بإجراء دراسة بعنوان " مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة و استخدامهم لها " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة تخصص المناهج العامة في الجامعة الأردنية ، و يحتاج ذلك إلى الحصول على معلومات و بيانات إحصائية من إدارة التخطيط التربوي ، و تطبيق استبانة و اختبار على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة و تقديم المساعدة الممكنة لها .

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم
الدكتور
محمد أحمد الروسان

- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
- نسخة / كاتب الإشراف
- نسخة / الديوان

د.ع ٤/٢٩

الشميساني - خلف المستشفى التخصصي - ت : (٤٦٤٦٣٠٤) فاكس : (٤٦٣٧٨٤٤) ص.ب : (٩٦٥٠ جبل اللويبدة)

قرار رقم ٢٠٠٥/٢٨٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة

الرقم ١٢/٧

التاريخ ٨/٥/١٤٣٠

الموافق ٢/٥/٢٠٠٩

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٢٠٥٥١ الموافق ٢٠٠٩/٤/٢٣ ٠

تقوم الطالبة /احلام حسن ابو الحاج بإجراء دراسة بعنوان " مدى معرفة معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية العليا في العاصمة عمان لاساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص المناهج العامة في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة واختبار على عينة من معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا التابعة للمديرية.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعده الممكنة لها ٠

مع وافر الاحترام،،

وزير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

يوسف عواد العقيل

- نسخة / مكتب مدير التربية والتعليم
- نسخه / مدير الشؤون التعليمية والفنية
- نسخة / ر٠ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / ر٠ق الإعلام والعلاقات العامة
- نسخة / الملف العام

تلفون : (٤-١ ٤١٦٦٣٠)فاكس(٤١٦٠٣٠٥) ص ب (٩١٧٤) http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN3/index.html

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الوسطى

الرقم: ب و/ ٢٩٩٢/٧ التاريخ: ١٤٣٠/٠٥/٠٩هـ الموافق: ٢٠٠٩/٠٥/٠٣

مديري المدارس و مديراتها

الموضوع : البحث التربوي

والباحثة أحلام حسن أبو الحاج

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية و التعليم الأكرم رقم (٢٠٥٥١/١٠/٣) تاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٣م ، تقوم الباحثة أحلام حسن أبو الحاج بإجراء دراسة بعنوان (مدى معرفة معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص المناهج العامة في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من معلمي اللغة الانجليزية في مدارسكم .

لذا أرجو تسهيل مهمة الباحثة المذكورة أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها .

وتفضلوا بقبول الاحترام

مدير التربية و التعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

د. فايز

نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية

نسخة / مدير الشؤون الإدارية والمالية

نسخة /ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة /عضو قسم الإشراف

تلفون: (٤١٢٩٩٨٩) فاكس: (٤١٢٢٢٧٥) Email: ict.midbadia@moe.loc

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة

الرقم خ ٦/١/٥٨٤٩ التاريخ ١٤٣٠/١٠/١٣ الموافق ٢٠٠٩/١٠/١٣

مديري المدارس الخاصة ومديراتهـــــــــــا
الموضوع : البحث التربـــــــــــــــوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليـــم رقـــــــــــــــم ٣ /١٠/ ٢٠٥٥١
تاريـــــخ ٢٠٠٩/٤/٢٣ .
تقوم الطالبة أحلام حسن أبو الحاج بإجراء دراسة بعنـــوان (مـــدى معرفـــة معلمـــي اللغـــة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها) وذلك استكمالا" لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص المنـــاهج العامـــــة فـــي الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانـــة واختبار على عينة مـــن معلمـــي اللغـــة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في مدارسكـــــــم .
يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لـــهـــــــــا .

مع الاحـــــترام ،،،

مدير التربية والتعليـــــــــــــم

زيدان قلادة الدويري
مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنيـــة
نسخة / رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ للطالبة المعنـــيـــــــــــة
نسخة/ للملف العـــــــــــــام

ك.ت

عمان – هاتف (٤٦٣٩٣١١-٤٦٤٩٦٠٣-٤٦٥٨٧٩٣-٤٦٤٠٠٢٣) فاكس : (٤٦٤٩٦٠٢) ص.ب : (٨٣٠٠)
الموقع الالكتروني : www.moe.gov.jo/dir/private/main.htm - البريد الالكتروني md.cdpe@moe.gov.jo

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٦/١/١١/ ٦٦١
التاريخ: ٥ /١٤٣٠/٤هـ
الموافق: ١/٥/٢٠٠٩م

سعادة رئيس برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم أن الطالبة *أحلام حسن أبو الحاج* ، من طلبة برنامج دكتوراه المناهج العامة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان " مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقييم البديلة واستخدامهم لها". وتحتاج الى تطبيق أداة دراستها على معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في العاصمة عمان .

وأرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور يونس اليونس .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية
(الأستاذ الدكتور صلاح عوار)

RECEIVED
٥ أيار ٢٠٠٩

س.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

THE EXTENT OF KNOWLEDGE AND USE OFALTERNATIVE ASSESSMENT TECHNIQUES AMONG UPPER BASIC GRADES ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE CAPITAL AMMAN

Prepared by

Ahlam Hasan Abdalla Abu El-Haj

Supervisor

Dr. Adnan Al-Abed

ABSTRACT

This study aimed at identifying the extent to which upper basic grades English language teachers in the capital Amman know and use the techniques of the alternative assessment. The study tried to answer the following questions:

1- To what extent the upper basic grades English teachers know the techniques of the alternative assessment?

2- What are the alternative assessment techniques used by the upper basic grades English teachers?

3- Are there any statistically significant differences in the degree upper basic grades English teachers knowledge of alternative assessment techniques related to their (Academic qualification, Experience years, sex and class size)?

4- Are there any statistically significant differences in the degree upper basic grades English teachers use of alternative assessment techniques related to their (Academic qualification, Experience years, sex and class size)?

5- Are there any relations of statistical significance between the knowledge and use of upper basic grades English teachers of alternative assessment techniques?

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

To realize the purpose of the study, two instruments were developed, the first was a test to measure teacher's knowledge of alternative assessment techniques, while the second was a questionnaire to find out which alternative assessment techniques are being used by the teachers. The two instruments have been applied on a sample of (150) teachers of upper basic grades English teachers in Amman, during the academic year (2008/2009) second semester.

The study reached the following findings:

Findings showed an intermediate level of knowledge by upper basic grades English teachers of alternative assessment techniques. With no differences of any statistical significance in the degree upper basic grades English teachers knowledge of alternative assessment techniques related to their (Academic qualification, Experience years, sex and class size).

The results indicated no differences of any statistical significance in the degree upper basic grades English teachers use of alternative assessment techniques related to their academic qualification and experience, but there was a high level of use of alternative assessment techniques in favor of female teachers. Also there were differences of statistical significance related to the degree of using alternative assessment techniques in class size in favor of small class (25 students and less).

The results showed strong relations of statistical significance between the knowledge and use of upper basic grades English teachers of alternative assessment techniques.

The researcher recommends and suggests the necessity of holding training course on the job for teachers to gain standard efficiency and educational evaluation and how to construct alternative assessment methods and applying them. It recommends as well coducting similar studies for other school stages.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit